

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Departamento Metodología de las Ciencias del
Comportamiento**



TESIS DOCTORAL

**ESTILOS DE APEGO EN EL PROFESORADO
Y PERCEPCIÓN DE SUS RELACIONES CON
EL ALUMNADO**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

ROSA MORENO GARCÍA

Directora:

ROSARIO MARTÍNEZ ARIAS

Madrid, 2010

ISBN: 978-84-693-7763-5

© Rosa Moreno García, 2010

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**ESTILOS DE APEGO EN EL PROFESORADO
Y PERCEPCIÓN DE SUS RELACIONES CON
EL ALUMNADO**

TESIS DOCTORAL

Autora: ROSA MORENO GARCÍA

Directora: DRA. ROSARIO MARTÍNEZ ARIAS

MADRID 2009

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**ESTILOS DE APEGO EN EL PROFESORADO
Y PERCEPCIÓN DE SUS RELACIONES CON
EL ALUMNADO**

Tesis doctoral presentada por: Rosa María Moreno García

Dirigida por:

Rosario Martínez Arias

Catedrática

de Metodología de las Ciencias del Comportamiento

Facultad de Psicología

Universidad Complutense de Madrid

*A mi hija Sofía, fuente de inspiración,
y a todas aquellas personas que me han apoyado
y alentado en los momentos difíciles.*

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi Directora de Tesis, la Dra, Rosario Martínez Arias, porque sin ella no hubiera sido posible la realización de este trabajo. Agradezco los conocimientos y la rigurosidad en el trabajo que me ha transmitido, su dedicación y disponibilidad constante, y sobre todo la oportunidad que me ha dado de conocer a una gran persona.

A todos mis profesores de Doctorado por sus aportaciones y reflexiones en el campo de la investigación.

A los miembros del Tribunal por haber accedido a la evaluación de este trabajo y por todas las sugerencias que de ellos pueda recibir.

A la Escuela Universitaria ESCUNI y a su alumnado por facilitarme la realización de este trabajo.

A todos los profesores y profesoras que han colaborado desinteresadamente en la realización de esta investigación.

A Concha, Ana, Lotte, Mila, Pilar y Peter, por su granito de arena en la realización de esta tesis, y sobre todo por su amistad.

A toda mi familia por su apoyo y tolerancia en los momentos arduos que no han sido pocos.

Y como no quisiera dejar a nadie en el olvido, mi agradecimiento a todas aquellas personas, que han sido muchas, que en un momento u otro me han aconsejado, orientado y animado en mi tarea.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción.....	1
-------------------	---

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPITULO I: LA TEORÍA DEL APEGO. EL APEGO INFANTIL Y EL APEGO ADULTO

1.1. El apego. Introducción.....	7
1.2. Teoría del apego de Bowlby.....	10
1.2.1. Ideas generales.....	10
1.2.2. Evolución de sus ideas.....	11
1.2.3. Funciones y componentes del apego.....	15
1.2.3.1. Modelos representacionales.....	19
1.2.4. Formación del apego.....	24
1.2.5. Diferencias individuales en el apego infantil.....	26
1.2.5.1. Características conductuales según los distintos tipos de apego.....	30
1.2.5.2. Antecedentes según el tipo de apego: respuestas del cuidador ante las necesidades del niño.....	31
1.2.5.3. Evolución según el estilo de apego.....	40
1.2.6. Variables que influyen en el tipo de apego.....	49
1.3. El apego adulto.....	53
1.3.1. Ideas generales.....	53
1.3.1.1.- Evolución del apego.....	57
1.3.2. Diferentes líneas de investigación dentro del apego adulto.....	68
1.3.2.1. Primera línea de investigación: sistema representacional.....	68
1.3.2.2. Segunda línea de investigación: sistema comportamental.....	75
1.3.2.3. Comparación de las dos líneas de investigación.....	80
1.3.3. El apego como sistema.....	88
1.3.3.1. El apego como sistema estable único vs. varios sistemas de relación	90
1.3.3.2. Estabilidad vs. cambio en el apego	94

1.3.4. Modelo de apego adulto de Kim Bartholomew.....	101
1.3.4.1. Evolución de sus planteamientos teóricos.....	102
1.3.4.2. Modelo bidimensional del apego adulto. Modelo de si mismo y modelo de los otros.....	107
1.3.4.3. Características de los distintos prototipos de apego.....	112
1.3.4.4. Instrumentos de medida para evaluar el apego adulto.....	115
1.3.4.5. Otras aportaciones importante de Bartholomew y sus colaboradores..	121
1.3.5. Algunas características generales relacionadas con el estilo de apego ...	123
1.3.5.1. El apego adulto y la regulación emocional.....	124
1.3.5.2. El apego adulto y los mecanismos cognitivos.....	136
1.3.5.3. El apego adulto y la regulación de la conducta.....	146
1.3.5.4. Apego y relaciones interpersonales.....	152
1.3.5.5. Adaptación general y salud mental.....	161

CAPITULO II: RELACIONES PROFESOR-ALUMNO Y APEGO

2.1. Relaciones profesor-alumno. Introducción.....	175
2.2. Breve análisis de las diferentes líneas de investigación sobre las relaciones profesor-alumno.....	177
2.2.1. Características del profesor.....	182
2.2.2. Características del alumno.....	191
2.3. Aportaciones de la teoría del apego a las relaciones profesor-alumno.....	192
2.3.1. Influencia de la relación de apego en el ajuste escolar del niño.....	193
2.3.1.1. Apego y habilidades sociales.....	196
2.3.1.2. Apego y habilidades cognitivas.....	199
2.3.2. El profesor como figura de apego.....	208
2.3.2.1. Criterios para definir al profesor como figura de apego.....	209
2.3.2.2. Influencia del estilo de apego materno en el apego al profesor.....	212
2.3.2.3. Influencia del apego al profesor en el ajuste escolar.....	216
2.3.2.4. Las relaciones de apego hacia el profesor como factor protector.....	221
2.3.3. Influencia del propio estilo de apego del profesor.....	224
2.3.4. Propuestas de intervención para mejorar las relaciones de apego con el profesor.....	233

2.4. Teoría de Robert Pianta sobre las relaciones profesor-alumno.....	242
2.4.1. Orígenes de su teoría.....	243
2.4.2. Planteamientos teóricos fundamentales.....	244
2.4.2.1. El niño como sistema en vías de desarrollo.....	244
2.4.2.2. Influencia de la teoría del apego en los trabajos de Robert Pianta.....	247
2.4.2.3. Características de las relaciones profesor-alumno.....	254
2.4.3. Influencias de las relaciones profesor alumno en el desarrollo general del niño.....	258
2.4.3.1. Las relaciones profesor-alumno y su efecto en el desarrollo social y en el ajuste escolar de los niños.....	259
A) Relaciones profesor-alumno caracterizadas por la cercanía.....	264
B) Relaciones profesor-alumno caracterizadas por el conflicto.....	266
C) Relaciones profesor-alumno caracterizadas por la dependencia.....	267
2.4.3.2. Las relaciones profesor-alumno como factor protector ante posibles situaciones de riesgo.....	275
A) Factores de riesgo escolar.....	278
Problemas de conducta.....	280
Problemas de competencia social y sociabilidad.....	284
Problemas relacionados con la competencia académica.....	284
Otros factores de riesgo.....	285
B) Contribución de las relaciones profesor-alumno al buen ajuste escolar ante determinadas situaciones de riesgo.....	297
2.4.4. Aplicaciones prácticas de la teoría de las relaciones profesor- alumno de Pianta.....	311
2.4.4.1. Propuestas para mejorar las relaciones profesor-alumno.....	311
2.4.4.2. Programas de transición.....	314
2.4.4.3. Programa de intervención: Student, Teacher, y Relationship Support (STARS, Pianta y Hamre, 2001).....	317
2.4.4.4. Sistema de valoración del aula: Classroom Assessment Scoring System (CLASS).....	317
2.4.4.5. Escala de valoración: Student-Teacher Relationship Scale (STRS) (Pianta 2001).....	318

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPITULO III: TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

3.1. Introducción.....	325
3.2. Objetivos e hipótesis de trabajo.....	328
3.2.1. Objetivos generales.....	328
3.2.2. Objetivos específicos e hipótesis.....	328
3.2.2.1. Sobre los estilos de apego en el profesorado.....	329
3.2.2.2. Sobre las relaciones profesor-alumno y las percepciones que el maestro tiene de ellas.....	329
3.2.2.3. Sobre la influencia del estilo de apego del profesorado en las relaciones que mantiene con el alumnado.....	331
3.3. Método.....	332
3.3.1. Participantes.....	332
3.3.1.1. Descripción de la muestra de profesores.....	332
3.3.1.2. Descripción de la muestra de alumnos.....	335
3.3.2. Procedimiento.....	337
3.3.2.1. Preparación del estudio.....	337
3.3.2.2. Selección de la muestra y cumplimentación de cuestionarios....	338
3.3.3. Variables e instrumentos de medida.....	339
3.3.3.1. Variables objeto de estudio.....	340
3.3.3.2. Instrumentos de medida.....	341
A) Cuestionario sobre Relaciones en la Infancia (CRI).....	341
B) Cuestionario de Relación CR (Alonso-Arbiol, 2002).....	341
C) Adaptación española de la Escala de Relaciones Profesor- Alumno (STRS, Pianta, 2001).....	343
D) Cuestionario sobre Atributos del Alumno (CAA).....	344
3.3.4. Análisis estadísticos.....	345
3.4. Resultados.....	346
3.4.1. Validación de los instrumentos de medida.....	346
3.4.1.1. Cuestionario sobre Relaciones en la Infancia (CRI).....	346
A) Análisis de la dimensionalidad del cuestionario.....	346

B) Análisis de fiabilidad del cuestionario.....	348
C) Resumen de resultados (CRI).....	350
3.4.1.2. Adaptación española de la Escala de Relaciones Profesor- Alumno (STRS, Pianta, 2001).....	351
A) Análisis de la dimensionalidad del cuestionario.....	352
B) Análisis de fiabilidad de la consistencia interna del cuestionario.....	361
C) Resumen de resultados (Adaptación española de la STRS).....	363
3.4.1.3. Cuestionario sobre Atributos del Alumno (CAA).....	364
A) Análisis de la dimensionalidad del cuestionario.....	364
B) Análisis de fiabilidad del cuestionario.....	366
C) Resumen de resultados (CAA).....	368
3.4.2. Sobre los estilos de apego en el profesorado.....	369
3.4.2.1 Estilos de apego predominante en el profesorado.....	369
3.4.2.2 Modelo de sí mismo y modelo de los otros en el profesorado.....	375
3.4.2.3 Niveles de ansiedad y evitación en el profesorado.....	382
3.4.2.4 Estilos de apego y recuerdos de relaciones en la infancia.....	391
3.4.3. Sobre las relaciones profesor-alumno y las percepciones que el maestro tiene de ellas.....	399
3.4.3.1 Calidad de las relaciones profesor-alumno teniendo en cuenta la experiencia del profesor.....	399
3.4.3.2 Niveles de conflicto, cercanía y dependencia en la relación.....	401
3.4.3.3 Relaciones profesor-alumno en función del sexo del alumnado.....	403
3.4.3.4 Relaciones profesor-alumno en función de los atributos personales, sociales y académicos del alumnado.....	405
3.4.3.5 Relaciones profesor-alumno en función de la edad y el curso del alumnado.....	406
3.4.3.6 Relaciones profesor-alumno con alumnos con necesidades educativas especiales.....	410
3.4.3.7 Relaciones profesor-alumno con alumnos de otra etnia o país de origen.....	412
3.4.3.8 Análisis de las variables predoctoras (asociadas al alumno) de la calidad de las relaciones profesor-alumno.....	413

3.4.4. Sobre la influencia del estilo de apego del profesor en las relaciones con sus alumnos.....	418
3.4.4.1 Estilos de apego y calidad de las relaciones profesor-alumno.....	418
3.4.4.2 Modelos predictivos de las relaciones profesor-alumno.....	421

CAPITULO IV: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

4.1. Introducción.....	443
4.2. Discusión de los resultados.....	443
4.2.1. Validación de los instrumentos de medida.....	444
4.2.4.1 Cuestionario sobre Relaciones en la Infancia (CRI).....	444
4.2.1.2 Adaptación española de la Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS, Pianta, 2001).....	445
4.2.1.3 Cuestionario sobre Atributos del Alumno (CAA).....	447
4.2.2. Sobre los estilos de apego en el profesorado.....	448
4.2.2.1. Estilo de apego predominante en el profesorado.....	449
4.2.2.2. Modelo de sí mismo y modelo de los otros en el profesorado.....	450
4.2.2.3. Niveles de ansiedad y evitación en el profesorado.....	452
4.2.2.4. Estilos de apego y recuerdos de relaciones en la infancia.....	453
4.2.3. Sobre las relaciones profesor-alumno y las percepciones que el maestro tiene de ellas.....	460
4.2.3.1. Calidad de las relaciones profesor-alumno teniendo en cuenta la experiencia del profesor.....	461
4.2.3.2. Niveles de conflicto, cercanía y dependencia en la relación.....	461
4.2.3.3. Relaciones profesor-alumno en función del sexo del alumnado.....	462
4.2.3.4. Relaciones profesor-alumno en función de los atributos personales, sociales y académicos del alumnado.....	463
4.2.3.5. Relaciones profesor-alumno en función de la edad y el curso del alumnado.....	464
4.2.3.6. Relaciones profesor-alumno con alumnos de necesidades educativas especiales.....	465
4.2.3.7. Relaciones profesor-alumno en función de la etnia del alumnado....	466

4.2.3.8. Análisis de las variables predictoras de la calidad de las relaciones profesor-alumno.....	467
4.2.4. Sobre la influencia del estilo de apego del profesorado en las relaciones que mantiene con el alumnado.....	468
4.2.4.1. Estilo de apego del profesor y calidad de las relaciones profesor-alumno.....	468
4.2.4.2. Modelos predictivos de las relaciones profesor-alumno.....	471
4.3. Conclusiones generales.....	473
4.4. Limitaciones del presente estudio y líneas de investigación futura.....	477
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 481
 ANEXOS.....	 561
ANEXO I: Instrucciones: Investigación sobre las Relaciones Profesor-Alumno.....	563
ANEXO II: Cuestionario sobre Relaciones en la Infancia (CRI).....	565
ANEXO III: Cuestionario de Relación (CR; Publicado en: Alonso-Arbiol, I., 2002.....	567
ANEXO IV: Adaptación española de la Escala de Relaciones Profesor-Alumno. (STRS, Pianta, 2001).....	569
ANEXO V: Student-Teacher Relationship Scale (STRS) de Pianta (2001).....	571
ANEXO VI: Cuestionario sobre Atributos del Alumno (CAA).....	573
ANEXO VII: Matriz factorial rotada para la STRS (Pianta 2001).....	575

ÍNDICE DE TABLAS

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPITULO I: LA TEORÍA DEL APEGO. EL APEGO INFANTIL Y EL APEGO ADULTO

Tabla 1.1. Términos utilizados para hacer referencia al concepto de IWM de Bowlby.....	21
Tabla 1.2. Etapas en el desarrollo del apego (Bowlby, 1969, 1979).....	25
Tabla 1.3. La Situación Extraña de Ainsworth.....	28
Tabla 1.4. Características de los principales estilos de apego infantil.....	29
Tabla 1.5. Resumen de las principales investigaciones sobre los antecedentes interactivos de los distintos tipos de apego infantil.....	38
Tabla 1.6. Resumen de las principales investigaciones sobre la evolución según los distintos estilos de apego.....	46
Tabla 1.7. Resumen de estudios sobre la evolución del apego desde la infancia a la adolescencia.....	64
Tabla 1.8. Resumen de estudios sobre la evolución del apego desde la infancia a la adultez ...	66
Tabla 1.9. Correspondencia entre las categorías de la AAI y las categorías de la Situación Extraña Infantil (Main, 1996).....	73
Tabla 1.10. Correspondencia entre las categorías de Shaver y Hazan (1987) y las categorías de la Situación Extraña Infantil.....	77
Tabla 1.11. Principales líneas de investigación sobre el apego adulto.....	84
Tabla 1.12. Ventajas y desventajas de los modelos categorial y dimensional (Martínez y Santelices, 2005).....	87
Tabla 1.13. Comparación de las diferentes clasificaciones de estilos de apego.....	103
Tabla 1.14. Características de los cuatro prototipos de apego adulto.....	114
Tabla 1.15. Fórmulas para obtener puntuaciones en diferentes dimensiones.....	117
Tabla 1.16. Descripción prototípica de los cuatro etilos de apego (RQ, Bartholomew y Horowitz, 1991) y su adaptación española (Alonso-Arbiol, 2000).....	118
Tabla 1.17. Investigaciones sobre el apego adulto y la regulación emocional.....	131
Tabla 1.18. Investigaciones sobre el apego adulto y los mecanismos cognitivos.....	142
Tabla 1.19. Investigaciones sobre el apego adulto y la regulación de la conducta.....	150

Tabla 1.20. Investigaciones sobre el apego adulto y relaciones interpersonales.....	157
Tabla 1.21. Investigaciones sobre apego adulto y salud mental.....	168

CAPÍTULO II: RELACIONES PROFESOR-ALUMNO Y APEGO

Tabla 2.1. Resumen de algunas investigaciones centradas en las características del “profesor ideal”	188
Tabla 2.2. Investigaciones sobre la contribución de las relaciones de apego en el ajuste escolar.....	204
Tabla 2.3. Investigaciones sobre la contribución de las relaciones de apego hacia el profesor en el ajuste escolar.....	219
Tabla 2.4. Características de la relación profesor-alumno y su repercusión en el ajuste escolar y social.....	267
Tabla 2.5. Investigaciones sobre factores que interfieren en la calidad de las relaciones profesor-alumno.....	290
Tabla 2.6. Investigaciones sobre las relaciones profesor-alumno como factor protector ante determinadas situación de riesgo.....	305
Tabla 2.7. Descripción de la Escala de Relación Profesor-Alumno (STRS) y de las subescalas.....	320

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO III: TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Tabla 3.1. Especialidades de los profesores en prácticas.....	334
Tabla 3.2. Edades de la muestra de alumnado.....	336
Tabla 3.3. Porcentajes de alumnos por curso.....	337
Tabla 3.4. Variables objeto de estudio.....	340
Tabla 3.5. Matriz factorial rotada del CRI.....	347
Tabla 3.6. Correlaciones entre los factores del Cuestionario de Relaciones en la Infancia.....	348
Tabla 3.7. Consistencia interna del cuestionario CRI.....	349
Tabla 3.8. Análisis de la consistencia interna realizado para el factor 1 (Relaciones cercanas con los padres).....	349
Tabla 3.9. Análisis de la consistencia interna realizado para el factor 2 (Relaciones cercanas con amigos).....	350

Tabla 3.10. Análisis de la consistencia interna realizado para el factor 3 (Relaciones cercanas con los profesores).....	350
Tabla 3.11. Análisis de la consistencia interna realizado para el factor 4 (Relaciones conflictivas con los profesores).....	350
Tabla 3.12. Matriz factorial rotada (STRS).....	353
Tabla 3.13. Solución estandarizada de la STRS (Pianta, 2001).....	358
Tabla 3.14. Índices de ajuste del modelo de tres factores de la STRS (Pianta, 2001).....	358
Tabla 3.15. Solución estandarizada de la adaptación española de la STRS.....	360
Tabla 3.16. Índices de ajuste del modelo de tres factores en la adaptación española de la STRS.....	360
Tabla 3.17. Consistencia interna del cuestionario (STRS).....	361
Tabla 3.18. Análisis de la consistencia interna realizado para el factor 1 (Conflicto).....	362
Tabla 3.19. Análisis de la consistencia interna realizado para el factor 2 (Relaciones cercanas con amigos).....	362
Tabla 3.20. Análisis de la consistencia interna realizado para el factor 3 (Relaciones cercanas con los profesores).....	363
Tabla 3.21. Matriz factorial rotada (CAA).....	365
Tabla 3.22. Correlaciones entre los factores del Cuestionario de Atributos del Alumno.....	365
Tabla 3.23. Consistencia interna del Cuestionario de Relaciones en la Infancia.....	366
Tabla 3.24. Índices de discriminación de los ítems del factor 1 (Atributos académicos).....	366
Tabla 3.25. Índices de discriminación de los ítems del factor 2 (Acoso entre iguales).....	367
Tabla 3.26. Índices de discriminación de los ítems del factor 3 (Habilidades sociales).....	367
Tabla 3.27. Índices de discriminación de los ítems del factor 4 (sumisión).....	367
Tabla 3.28. Tipo de apego de los profesores en prácticas.....	369
Tabla 3.29. Tipo de apego de los profesores en prácticas (en función del sexo).....	370
Tabla 3.30. Tipo de apego de los profesores en ejercicio.....	372
Tabla 3.31. Fórmulas para obtener las dimensiones: modelo de sí mismo y modelo de los otros.....	375
Tabla 3.32. Medias y desviaciones típicas de los modelos de sí mismo y de los otros en función del sexo.....	380
Tabla 3.33. Fórmulas para obtener las dimensiones: ansiedad y evitación.....	383
Tabla 3.34. Medias y desviaciones típicas de las dimensiones ansiedad y evitación en función del sexo.....	388
Tabla 3.35. Medias y desviaciones típicas de los recuerdos de relaciones con los padres en función del tipo de apego y del sexo.....	392

Tabla 3.36. Medias y desviaciones típicas de los recuerdos de relaciones con amigos en función del tipo de apego y del sexo.....	393
Tabla 3.37. Medias y desviaciones típicas de los recuerdos de relaciones con profesores en función del tipo de apego y del sexo.....	394
Tabla 3.38. Correlaciones entre los estilos de apego y recuerdos de la infancia.....	397
Tabla 3.39. Correlaciones entre diferentes dimensiones y recuerdos de la infancia.....	398
Tabla 3.40. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones factoriales en función de la experiencia del profesor.....	400
Tabla 3.41. Estadísticos descriptivos de los tres factores (conflicto, cercanía y dependencia)..	402
Tabla 3.42. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones factoriales en función del sexo del alumnado.....	404
Tabla 3.43. Correlaciones entre los tres factores y los atributos del alumno.....	405
Tabla 3.44. Correlaciones entre los tres factores y la edad.....	407
Tabla 3.45. Estadísticos descriptivos y contraste de significación de los tres factores por curso de los alumnos.....	409
Tabla 3.46. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones factoriales en función de las necesidades educativas especiales del alumno.....	411
Tabla 3.47. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones factoriales en función de la etnia del alumno.....	413
Tabla 3.48. Correlaciones entre los tres factores y los atributos del alumno.....	414
Tabla 3.49. Análisis de regresión para variables predictoras de conflicto.....	415
Tabla 3.50. Análisis de regresión para variables predictoras de cercanía.....	416
Tabla 3.51. Análisis de regresión para variables predictoras de dependencia.....	417
Tabla 3.52. Estadísticos descriptivos y contraste de significación de los tres factores en función del apego de los profesores.....	419
Tabla 3.53. Modelo nulo: Estadísticos de ajuste (Conflicto).....	424
Tabla 3.54. Modelo nulo: Parámetros de covarianza (Conflicto).....	424
Tabla 3.55. Estimaciones de efectos fijos (Conflicto).....	425
Tabla 3.56. Estimaciones de parámetros de covarianza (Conflicto).....	425
Tabla 3.57. Modelo con predictores de nivel 1: Estadísticos de ajuste basados en criterios de información (Conflicto).....	426
Tabla 3.58. Estimaciones de efectos fijos: Modelo con predictores de nivel 2 para la variación en el intercepto (Conflicto).....	427
Tabla 3.59. Estimaciones de efectos aleatorios: Modelo con predictores de nivel 2 para el intercepto (Conflicto).....	427

Tabla 3.60. Modelo final con predictores de nivel 1 y nivel 2: Estadísticos de ajuste basados en criterios de información (Conflicto).....	428
Tabla 3.61. Modelo nulo: Estadísticos de ajuste basados en criterios de información (Cercanía).....	429
Tabla 3.62. Modelo nulo: Estimadores de los efectos aleatorios (Cercanía).....	430
Tabla 3.63.: Estimaciones de efectos fijos: Modelo con predictores de nivel 1 (Cercanía).....	430
Tabla 3.64. Estimación de los efectos aleatorios (Cercanía).....	431
Tabla 3.65. Estadísticos de ajuste basados en criterios de información (Cercanía).....	431
Tabla 3.66. Estimaciones de los efectos fijos (Cercanía).....	432
Tabla 3.67. Estimación de los efectos aleatorios (Cercanía).....	432
Tabla 3.68. Estadísticos de ajuste basados en criterios de información (Cercanía).....	433
Tabla 3.69. Estimaciones de los efectos fijos. Modelo final (Cercanía).....	434
Tabla 3.70. Estimaciones de los efectos aleatorios (Cercanía).....	434
Tabla 3.71. Estadísticos de ajuste basados en criterios de información: Modelo final (Cercanía).....	435
Tabla 3.72. Modelo nulo: Estadísticos de ajuste basados en criterios de información (Dependencia).....	436
Tabla 3.73. Modelo nulo: Estimadores de los efectos aleatorios (Dependencia).....	436
Tabla 3.74. Estimaciones de efectos fijos: Modelo con predictores de nivel 1 (Dependencia). 437	
Tabla 3.75. Estimaciones de los efectos aleatorios (Dependencia).....	437
Tabla 3.76. Estadísticos de ajuste basados en criterios de información: Modelo con predictores de nivel 1 (Dependencia).....	438
Tabla 3.77. Estimaciones de efectos fijos: Modelo con predictores de nivel 1 y de nivel 2 para el intercepto (Dependencia).....	439
Tabla 3.78. Estimaciones de los efectos aleatorios: Modelo con predictores de nivel 1 y de nivel 2 para el intercepto (Dependencia).....	439
Tabla 3.79. Estadísticos de ajuste basados en criterios de información: Modelo con predictores de nivel 1 y de nivel 2 para el intercepto (Dependencia).....	440

ÍNDICE DE FIGURAS

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPITULO I: LA TEORÍA DEL APEGO. EL APEGO INFANTIL Y EL APEGO ADULTO

Figura 1.1. Diagrama de Bretherton (1985) adaptado por López (1993,p.20)	18
Figura 1.2. Esquema del proceso de formación del apego (Cantero, 2003).....	19
Figura 1.3. El modelo jerárquico de la organización de modelos internos de apego. Fraley (2007, p.1165).....	93
Figura 1.4. Modelo de apego adulto. Adaptado de Bartholomew y Horowitz (1991, p.227).....	109
Figura 1.5. Modelo de cuatro categorías de apego adulto de Bartholomew con el modelo de apego romántico de dos dimensiones (Brennan et al., 1998). Adaptado de Griffin y Bartholomew (1994a, p. 431).....	111

CAPÍTULO II: RELACIONES PROFESOR-ALUMNO Y APEGO

Figura 2.1. Interacción entre conductas y percepción del profesor y del alumno (Morales 1999).....	181
Figura 2.2. Vías de influencia calidad de apego-desarrollo cognitivo (Lafuente, 2000, p. 181)	203
Figura 2.3. Conceptualización de los factores familiares, escolares y contextuales que influyen en el modelo de trabajo interno (IWM) y en la conducta (Adaptación de Kennedy y Kennedy, 2004).....	236
Figura 2.4. El Círculo de Seguridad (Hoffman et al., 2006, p. 1019).....	240
Figura 2.5. Contextos o sistemas para el desarrollo. Adaptado por Pianta (1999) de Pianta y Walsh (1996) y Sameroff (1989).....	246

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO III: TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Figura 3.1. Características descriptivas de la muestra de profesores en prácticas y profesores	
--	--

en ejercicio.....	333
Figura 3.2. Distribución en función del sexo (alumnado).....	335
Figura 3.3. Distribución de la muestra de alumnos en función de la etnia o el país de origen ..	335
Figura 3.4. Distribución de la muestra de alumnos en función de la tipología y la confesionalidad del centro.....	336
Figura 3.5. Análisis factorial confirmatorio de la STRS (Pianta 2001).....	357
Figura 3.6. Análisis factorial confirmatorio de la adaptación española de la STRS.....	359
Figura 3.7. Estilos de apego en el profesor en prácticas.....	370
Figura 3.8. Estilos de apego de los profesores en prácticas (en función del sexo).....	371
Figura 3.9. Estilos de apego de los profesores en ejercicio.....	371
Figura 3.10. Estilos de apego de los profesores en prácticas y en ejercicio.....	372
Figura 3.11. Estilos de apego de los profesores en prácticas (en función de la especialidad)....	373
Figura 3.12. Estilos de apego de los profesores en prácticas (educación infantil/educación primaria).....	373
Figura 3.13. Estilos de apego de los profesores en prácticas (en función del número de hermanos).....	374
Figura 3.14. Estilos de apego de los profesores en prácticas (en función de la posición que ocupan entre los hermanos).....	374
Figura 3.15. Modelo de sí mismo (Profesores en prácticas).....	376
Figura 3.16. Modelo de los otros (Profesores en prácticas).....	377
Figura 3.17. Modelo de sí mismo (Profesores en ejercicio).....	378
Figura 3.18. Modelo de los otros (Profesores en ejercicio).....	379
Figura 3.19. Modelo de sí mismo y de los otros en función del estilo de apego en mujeres.....	381
Figura 3.20. Modelo de sí mismo y de los otros en función del estilo de apego en varones....	381
Figura 3.21. Modelo de sí mismo y de los otros en función del estilo de apego.....	382
Figura 3.22. Ansiedad (Profesor en prácticas).....	384
Figura 3.23. Evitación (Profesores en prácticas).....	385
Figura 3.24. Ansiedad (Profesores en ejercicio).....	386
Figura 3.25. Evitación (Profesores en ejercicio).....	387
Figura 3.26. Ansiedad y evitación en función del estilo de apego en mujeres.....	389
Figura 3.27. Ansiedad y evitación en función del estilo de apego en varones.....	389
Figura 3.28. Dimensión ansiedad y dimensión evitación en función del estilo de apego.....	390
Figura 3.29. Relación entre estilos de apego y recuerdos de relaciones con los padres en la infancia.....	393
Figura 3.30. Relación entre estilos de apego y recuerdos de relaciones con amigos en la	

infancia.....	394
Figura 3.31. Relación entre estilos de apego y recuerdos de relaciones con profesores en la infancia.....	394
Figura 3.32. Relaciones profesor-alumno en función de la experiencia.....	401
Figura 3.33. Relaciones profesor-alumno en función de los tres factores: conflicto, cercanía y dependencia.....	402
Figura 3.34. Relación entre los tres factores y los atributos del alumno.....	406
Figura 3.35. Relación entre los tres factores y la edad del alumno.....	407
Figura 3.36. Relación entre los tres factores y curso.....	410
Figura 3.37. Relación entre los tres factores y educación especial.....	412
Figura 3.38. Relación entre el conflicto y los estilos de apego.....	420
Figura 3.39. Relación entre la cercanía y los estilos de apego.....	420
Figura 3.40. Relación entre la dependencia y los estilos de apego.....	421

INTRODUCCIÓN

Las experiencias derivadas de las relaciones sociales con los adultos en los primeros años de vida constituyen el origen y marcan la evolución de la personalidad posterior del niño.

John Bowlby y Mary Ainsworth plantearon y comprobaron empíricamente los supuestos fundamentales de la teoría del apego, entendiendo, de manera general, cómo el lazo emocional que se establece entre el niño y uno o más cuidadores, con los que se siente seguro y receptivo a las manifestaciones de afecto, constituye lo que se conoce como relación de apego, decisiva para su desarrollo afectivo y social posterior.

Cada vez es mayor la importancia que se concede a la educación y al desarrollo emocional de los niños, al papel que desempeñan las emociones en su desarrollo social y cognitivo futuro; y, en gran parte, podemos decir que esta importancia se debe a las aportaciones de la teoría del apego.

En el artículo 27 de la Constitución española se hace mención al derecho a la educación; en concreto en el apartado 27.2 se señala como objetivo clave el desarrollo de la personalidad del individuo:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

El desarrollo infantil es un proceso complejo que resulta de la interacción de factores individuales, sociales y contextuales. Este pleno desarrollo de la personalidad del individuo se verá favorecido, fundamentalmente, desde el núcleo familiar, pero debe

contar con la ayuda del contexto escolar. Este contexto, aunque siempre relevante, cada vez asume un peso más importante en el desarrollo emocional del niño, debido a los cambios sociales y laborales que se han ido produciendo en las últimas décadas. Esta importancia se refleja en las aportaciones de algunos teóricos en torno al papel que otros adultos significativos, aparte de los padres, pueden desempeñar en el desarrollo emocional y afectivo de los niños, y por tanto en su importancia en el ajuste social y académico futuro (p.ej., Bowlby, 1969; Howes, 1999; Pianta, 1992).

Dentro de nuestro sistema educativo, la Ley Orgánica de Educación (LOE; MEC, 2006) afirma en su preámbulo:

“Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”.

En el artículo primero de la LOE se señalan los fines que el sistema educativo actual propone, entre los que destacamos *“el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos”*. En la etapa de educación infantil, la finalidad que señala la LOE es *“contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños”* (art. 12.2), dentro de un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social (art. 14.6). En la educación primaria, la finalidad es *“proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad”* (art. 16.2), poniendo énfasis en la atención a la diversidad del alumnado y en la atención individualizada (art.19.1). Por otro lado, en cuanto a las funciones del profesorado con relación al desarrollo socioafectivo del niño, la LOE destaca *“la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso*

educativo, en colaboración con las familias” así como “la atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado” (art. 91.1).

Como vemos, el desarrollo socioafectivo es uno de los objetivos de la educación institucionalizada, complementando la labor que la familia tiene en este campo. Diversos investigadores sugieren que los maestros tienen un papel preponderante en la vida de los niños cuando éstos se incorporan al entorno escolar, y que el fortalecimiento de las relaciones afectivas entre el niño y el maestro tiene un potencial importante en la promoción del ajuste social y el éxito académico de los niños en el colegio (Birch y Ladd, 1997; Howes y Smith, 1995; Pianta, 1999).

Por este motivo, nos parece fundamental profundizar en las relaciones profesor-alumno, destacando la importancia de la figura del educador, ya que su motivación, su formación, su percepción y expectativas hacia sus alumnos, su interés por trabajar estos aspectos, así como su manera de actuar, influirán en la calidad de estas relaciones y por tanto en la evolución futura de sus alumnos. Al igual que las representaciones sobre el propio estilo del apego materno son determinantes en la formación del apego infantil, consideramos que el patrón de apego y las representaciones del profesor sobre sus relaciones pasadas son variables significativas a la hora de entender el tipo de relación que mantiene con sus alumnos, sin dejar de lado las características de los niños, que están asociadas con la calidad de esta relación.

Nuestro propósito fundamental en esta investigación es profundizar en el importante papel que el profesor asume en el desarrollo general del niño, destacando su labor preventiva y/o compensatoria ante posibles situaciones de riesgo (desventaja social, problemas conductuales, problemas académicos...). Para ello, nos centraremos en el análisis de las relaciones profesor-alumno desde los fundamentos teóricos de Robert Pianta, que a su vez parte de los planteamientos aportados desde la teoría del apego sobre la influencia de los primeros vínculos en las relaciones futuras, y en el desarrollo afectivo-social en general. También nos centraremos en las últimas aportaciones sobre el estudio y la investigación del apego adulto, destacando el modelo aportado por Kin Bartholomew.

Para la elaboración de la memoria final se ha dividido el trabajo en dos grandes apartados: el primero, centrado en la fundamentación teórica; el segundo, dedicado a la investigación.

El primer apartado se divide a su vez en dos bloques. En el primer capítulo, “*La teoría del apego. El apego infantil y el apego adulto*”, se presenta una aproximación conceptual a la teoría del apego de Bowlby (1951-1988) señalando los aspectos más relevantes sobre el apego infantil, sus antecedentes y evolución, finalizado con las aportaciones más destacadas sobre el apego adulto (p.ej., Bartholomew, 1990; Bartholomew y Horowitz, 1991). En el segundo capítulo, “*Relaciones profesor-alumno y apego*”, haremos una breve revisión de la importancia de las relaciones profesor-alumno en el desarrollo integral del alumno, destacando las características más valoradas del profesor que aparecen en diferentes investigaciones; señalaremos también los estudios que ponen en relación, aunque desde diferentes planteamientos, la teoría del apego y las interacciones que se establecen entre el profesor y sus alumnos, finalizando con un apartado dedicado a los planteamientos teóricos y prácticos de Robert Pianta, uno de los teóricos que más se ha centrado en el estudio de las relaciones profesor-alumno.

El segundo apartado, dedicado a la investigación, se estructura también en dos bloques. En el tercer capítulo “*Trabajo de investigación*” se especifica el problema que se pretende estudiar, presentando el estudio empírico realizado a través de diferentes apartados: objetivos e hipótesis de trabajo, método, diseño y procedimientos, y resultados. En el cuarto capítulo “*Discusión y conclusiones*” se presentará la discusión de los resultados y las conclusiones derivadas de los mismos, haciendo especial hincapié en las repercusiones que el estudio pueda tener de cara a la prevención ante posibles situaciones de riesgo que puedan interferir en el ajuste social y académico del alumno. También se plantearán las limitaciones del presente estudio, así como futuras líneas de investigación. Finalmente se incluyen las “*Referencias bibliográficas*” junto con los “*Anexos*”.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

LA TEORÍA DEL APEGO. EL APEGO INFANTIL Y EL APEGO ADULTO.

1.1.- EL APEGO. INTRODUCCIÓN.

El apego (*attachment*; Bowlby, 1969; 1973; 1980) es un vínculo afectivo, de naturaleza social, que establece una persona con otra, caracterizado por conductas de búsqueda de proximidad, interacción íntima y base de referencia y apoyo en las relaciones con el mundo físico y social (López, 2006).

En el momento actual se considera que las necesidades básicas del ser humano son de naturaleza tanto biológica como social, pero esta consideración no siempre ha estado tan extendida. Antes de los años cincuenta, bajo la influencia del conductismo y del psicoanálisis, parecían claras las necesidades biológicas del individuo, pero no tanto las afectivas y sociales. El interés afectivo por los otros se consideraba aprendido, sin la existencia de una necesidad que impulsase a los individuos a vincularse afectivamente con los demás. Desde este punto de vista, el vínculo afectivo que los niños desarrollan hacia sus cuidadores les permitiría reducir sus estados de incomodidad, conseguir

alimento y en definitiva, cubrir sus necesidades biológicas (Bijou y Baer, 1961; Dollard y Miller, 1950; Freud, 1940).

A partir de los años cincuenta surgieron numerosas críticas a estos planteamientos, señalando la importancia de los vínculos afectivos en el desarrollo general del individuo. Teóricos psicoanalistas observaron las consecuencias negativas experimentadas por niños institucionalizados que, a pesar de tener cubiertas sus necesidades biológicas, no habían establecido vínculos afectivos, es decir, no tenían figuras de apego que les sirviesen como fuente de seguridad (López, 1981; Provence y Lipton, 1962; Robertson, 1970; Spitz, 1946).

También, a partir de esos años, destacan las investigaciones que se realizan desde planteamientos etológicos, en las que se indica que las crías de algunas especies están programadas biológicamente para formar un vínculo emocional con sus progenitores, independientemente de la necesidad de alimentarse. Algunas de estas investigaciones sobre la impronta están recogidas en Harlow (1958) y Harlow y Harlow (1962; 1965). En ellas, por ejemplo, destacan como un factor importante en el desarrollo de respuestas afectivas en los monos Rhesus lactantes la posibilidad de abrazarse y mantener contactos cálidos más que la alimentación (basándose en su ya clásico estudio, en el que separaron crías de mono de sus madres nada más nacer, siendo alimentadas durante seis meses por “madres sustitutas”, una de metal y otra de tela). Estas investigaciones, entre otras, ayudaron a Jonh Bowlby a formular su teoría sobre el apego destacando la tendencia de los seres humanos a establecer vínculos afectivos intensos con otras personas.

Erik Erikson (1968) consideraba que el primer año de vida era crucial para el desarrollo del apego, coincidiendo con la fase de confianza frente a la desconfianza. La confianza iría unida a un sentimiento de bienestar físico y de falta de temor ante el futuro; esta confianza permitiría establecer expectativas duraderas sobre el mundo como un lugar bueno y seguro para vivir. Erikson consideraba que el sentido de confianza se adquiriría gracias a unos padres sensibles que respondían ante las necesidades del niño.

Como vemos, el tema del apego ha sido tratado desde diversos e importantes y enfoques psicológicos, aunque las aportaciones más significativas, sin duda, han sido las

de Jonh Bowlby y Mary Ainsworth, aportaciones que han supuesto un cambio paradigmático, al resaltar la necesidad de crear vínculos afectivos como una necesidad básica más del individuo.

Por tanto, nos centraremos fundamentalmente en la teoría del apego de Bowlby, y en las aportaciones que a ella hicieron la doctora Ainsworth y sus colaboradores, ayudando a la difusión de la teoría gracias a su innovadora metodología en la medición del apego infantil y su clasificación sobre los tipos principales de apego.

Comenzaremos señalando las ideas y aportaciones fundamentales de la teoría propuesta por Bowlby, entre las que destacan las funciones del apego, sus componentes y su tipología. Revisaremos también algunos de los estudios que se centran en la calidad del apego, en las diferencias individuales de los primeros vínculos madre-hijo, y en el análisis de las variables que pueden influir en la calidad de esta relación.

Por otro lado, señalaremos las aportaciones más importantes sobre el apego adulto, describiremos las dos grandes líneas de investigación que han trabajado sobre el tema, sobre la polémica entre estabilidad o cambio en el estilo de apego, y sobre las diferentes medidas y clasificaciones que se han realizado sobre el apego adulto, haciendo referencia a figuras importantes como Leonard M. Horowitz, Mary Main y sus colaboradores, y Cindy Hazan y Phil Shaver, entre otros, dedicando un apartado especial al modelo de apego de Kim Bartholomew, modelo que servirá de base para nuestra investigación. También dedicaremos un apartado a señalar algunas de las características más significativas de los adultos en función de sus patrones típicos de apego.

Por último, en el capítulo II retomaremos la teoría del apego infantil y las principales aportaciones sobre el apego adulto para señalar la repercusión que para la escuela puede tener la profundización en estos planteamientos teóricos, analizando el desarrollo social del niño y centrándonos en la posibilidad de entender la figura del profesor como figura de apego para sus alumnos.

1.2.- TEORÍA DEL APEGO DE BOWLBY.

1.2.1.- IDEAS GENERALES.

John Bowlby ha sido una de las figuras fundamentales que se han centrado en el estudio del apego (1969, 1973, 1980). Bowlby creó y desarrolló la que actualmente conocemos como “Teoría del Apego”, aunque no debemos olvidar el trabajo de Mary Ainsworth, quien también se sentía atraída por el desarrollo de la personalidad y por el papel que desempeñan las interacciones tempranas entre padres e hijos en dicho desarrollo antes incluso de su fructífera colaboración con Bowlby (Ainsworth y Bowlby, 1991). Esta teoría ha sido aceptada como la explicación más sólida y coherente sobre cómo los niños desarrollan lazos afectivos en la infancia con las personas que tienen más próximas. Estos vínculos afectivos proporcionan la seguridad que les permite explorar su entorno e ir configurando su desarrollo.

Bowlby sentó las bases de su teoría a partir de sus conocimientos basados en la etología, el procesamiento de la información, la psicología evolutiva y el psicoanálisis (Bretherton, 1992; Cantón y Cortés, 2000; Ochaíta y Espinosa, 2004). Gracias a los conceptos aportados por la psicología del desarrollo y sus diferentes corrientes, desarrolló su teoría con el objeto de describir y explicar por qué los niños se convierten en personas emocionalmente apegadas a sus primeros cuidadores, así como los efectos emocionales que resultan de la separación (Bowlby, 1969).

Su teoría se centra en el análisis teórico y empírico de la vinculación afectiva, señalando que las necesidades afectivas son tan importantes para la supervivencia de los individuos como la alimentación y el resto de las necesidades biológicas (Ochaíta y Espinosa, 2004). Bowlby (1969) parte del supuesto de que la conducta de apego se organiza utilizando sistemas de control propios del sistema nervioso central, a los que se les ha atribuido la función de protección y supervivencia, y que existe la tendencia a responder conductual y emocionalmente con el fin de permanecer cerca de la persona que cuida y protege de toda clase de peligros; de tal forma que los sujetos que tienen estas tendencias tendrán más probabilidades de sobrevivir y de trasladar estas mismas tendencias a posteriores generaciones.

Esta necesidad de apego, entendida como necesidad innata, indicaría que el desarrollo afectivo va ligado al de las relaciones interpersonales, y que es inseparable también del desarrollo de la personalidad, en la medida en que el descubrimiento de sí mismo es correlativo al reconocimiento de los otros, y es precisamente a través de las relaciones con los otros como se va, poco a poco, construyendo la persona (Bowlby, 1980).

Cuando Bowlby comenzó sus estudios sobre la vinculación afectiva, su objetivo se centraba en analizar las implicaciones teóricas que podrían derivarse de las observaciones de la conducta de los niños y niñas privados de la presencia de sus madres de forma temporal o permanente. Sin embargo, a medida que iba progresando en su trabajo, su objetivo se fue ampliando considerablemente, hasta que llegó a elaborar una teoría explicativa del origen, el desarrollo, la función y las causas de la vinculación afectiva en la especie humana, y el mantenimiento de la conducta de apego (Bowlby, 1969).

Es fundamental destacar que Bowlby no ha realizado solamente una aportación teórica importante para la comprensión del desarrollo infantil, sino que también ha ejercido una considerable influencia en la práctica psicológica (p.ej., en el cuidado de los niños institucionalizados, en la presencia de la figura materna en el cuidado y atención de los niños hospitalizados y, en general, en las prácticas del cuidado infantil) (Bowlby, 1951; Ochaíta y Espinosa, 2004).

1.2.2.- EVOLUCIÓN DE SUS IDEAS.

Como decíamos, Bowlby formuló los supuestos fundamentales de su teoría a partir de los conceptos etológicos, del procesamiento de la información, de la psicología evolutiva y del psicoanálisis. Aunque en un principio, su marco teórico de referencia fue el psicoanálisis, adoptó puntos de vista considerablemente diferentes a los que sostienen los postulados básicos del psicoanálisis, tanto a nivel teórico como práctico (Cantón y Cortés, 2000).

Al finalizar sus estudios de Ciencias Naturales y Psicología en la Universidad de Cambridge, comenzó a trabajar como voluntario en una escuela especial para niños desadaptados (Cantón y Cortés, 2000). Aquí empezó a detectar la relación que existía entre algunos problemas de conducta en los niños y los problemas familiares, observación que sirvió de base para su teoría sobre el apego, en la que señala la influencia que tienen las experiencias reales en la infancia en el desarrollo posterior de la personalidad del niño. Lo que observó al comienzo de su carrera fue *“el hecho de que, en la historia de los individuos con serios problemas psicológicos, generalmente aparecen perturbaciones o trastornos de los vínculos de apego con las figuras significativas y aparece disfunción familiar”* (Marrone 2001, p. 14).

Aunque influido por las ideas de Melanie Klein sobre la repercusión de las experiencias tempranas, su trabajo como psiquiatra infantil (a partir de 1933) llevó a Bowlby a consolidar la idea de que la psicopatología se origina debido a experiencias reales de la vida interpersonal, en contraste con las ideas de Melanie Klein, que destacaba el predominio etiológico de la fantasía y de los procesos autógenos e intrapsíquicos (Ainsworth y Bowlby, 1991). En 1940 escribió *“La influencia del ambiente temprano en el desarrollo de la neurosis y del carácter neurótico”* donde señalaba su preocupación por la interacción familiar e intergeneracional. Por ejemplo, observó cómo las madres de niños neuróticos desplazaban en ellos la hostilidad que originalmente iba dirigida a sus padres; y satisfacían sus necesidades afectivas insatisfechas a través de demandas excesivas y poco apropiadas a sus hijos (Marrone, 2001). Por otro lado, su consideración sobre la naturaleza instintiva de la vinculación en la especie humana y la defensa del establecimiento de vínculos afectivos y sociales como una necesidad primaria y no aprendida difiere notablemente de la consideración planteada desde el psicoanálisis (Bowlby, 1969; Ochaíta y Espinosa, 2004) sobre los afectos como impulsos secundarios a otras motivaciones originales y necesidades básicas.

El impacto de sus trabajos sobre las experiencias familiares de los niños carentes de afectividad llevó al responsable de Salud Mental en la Organización Mundial de la Salud en Ginebra, Ronald Hargreaves, a plantear la importancia de preocuparse por los efectos dañinos que sobre el desarrollo de la personalidad de los niños podían tener las rupturas e inconsistencias del cuidado de los padres. Durante un periodo de cuatro años se

organizaron grupos de discusión, dirigidos por Bowlby, para trabajar sobre el tema. En 1953, Konrad Lorenz se unió a estos grupos, lo que facilitó el interés de Bowlby por la etología. Otro de los miembros del grupo fue Jean Piaget, interesado en los cambios cognitivos a lo largo del desarrollo, lo que contribuyó a desarrollar el concepto de *modelos internos de trabajo* (Marrone, 2001), concepto al que haremos referencia en un apartado posterior.

Bowlby se fue interesando cada vez más por la naturaleza del vínculo que se desarrolla en la primera infancia entre los individuos y sus cuidadores, y los efectos negativos de la separación temprana, la pérdida y la privación de los cuidados maternos. Bowlby se basaba en el pensamiento psicoanalítico, pero apoyándose en un nuevo paradigma que tenía en cuenta la psicología evolutiva y la etología, ya que consideraba que el psicoanálisis clásico no daba respuestas satisfactorias a este tema. Los resultados de Lorenz sobre la impronta, sugiriendo que la formación del vínculo social no va unida necesariamente al contexto de la alimentación, sirvieron a Bowlby para justificar teóricamente los resultados de sus informes, recurriendo a los datos de la etología para elaborar muchas de sus explicaciones de la conducta humana. Algunas de las ideas aportadas por esta corriente son: el paralelismo entre el comportamiento humano y el desarrollo animal, la existencia de periodos sensibles en el desarrollo, la existencia en el organismo biológico de un conjunto de capacidades y conductas complejas que se desencadenan de modo automático en un medio ambiente adecuado, la visión de la conducta como una parte del producto de la evolución de nuestra historia, o la importancia que concede a los factores endógenos en el desarrollo, con la consiguiente concepción del desarrollo humano como resultado de las progresivas adaptaciones de la especie al medio o hábitat. Bowlby concebía la conducta de apego como un componente esencial del equipo conductual humano que cumplía una función biológica protectora durante todo el ciclo vital (Ainsworth y Bowlby, 1991).

Aunque la teoría etológica aporta una visión nueva del hombre y su desarrollo en algunos temas abandonados por la psicología; no explica asuntos que otras teorías sí han abordado. El propio Bowlby (1979;1988) señaló que al preferir el enfoque etológico creía innecesario indicar que no descartaba la teoría del aprendizaje; por el contrario, para comprender muchos de los procesos de cambio a los que están sometidos los

componentes de los patrones instintivos, indicó que ésta resultaba indispensable, señalando, por tanto, que el enfoque conductista era complementario al etológico.

A partir de la década de 1960, Bowlby fue desarrollando su teoría definitiva, publicada en tres textos clásicos sobre el apego y la pérdida: *Attachment and Loss* (Bowlby, 1969, 1973, 1980). En el primer volumen, *Attachment* (1969), formuló los supuestos básicos sobre la motivación y la regulación de la conducta y, entre otros aspectos, describió el sistema conductual de apego señalando la capacidad de los individuos para construir modelos de trabajo internos, del ambiente y de sí mismos, que pueden actuar de manera previsoras ante nuevas relaciones. El segundo volumen, *Separation* (1973), presenta una perspectiva alternativa a la teoría motivacional freudiana, formulando un modelo teórico sobre el desarrollo de la personalidad y sobre cómo ésta se ve afectada por las relaciones de apego durante los primeros años. En el tercer volumen, *Loss, sadness and depression* (1980), Bowlby se basa en la perspectiva del procesamiento de la información para explicar la estabilidad de los modelos de trabajo internos y la influencia de los procesos defensivos en la distorsión de estos modelos. Precisamente fue el tema de los procesos defensivos el que le llevó en sus últimos años a profundizar en la utilización psicoterapéutica de la teoría del apego (Bowlby, 1988).

Como ya hemos señalado, en la teoría sobre el apego se refleja la influencia de la corriente cognitiva del procesamiento de la información, otorgando al sujeto un papel progresivamente activo en la construcción de su propio desarrollo. Bowlby considera que las conductas infantiles que se dirigen a la interacción con otros seres humanos, aunque inicialmente son muy simples, poco a poco, a medida que el sujeto madura y tiene más experiencia, se van articulando en sistemas más complejos sobre los que el propio organismo puede ejercer un progresivo control gracias a la retroalimentación que recibe del entorno; la manera en la que éste responde ante los avances sociales del niño se constituye en el principal agente de reforzamiento (Ochaíta y Espinosa, 2004).

Un aspecto crucial de la teoría del apego es que, aunque surge con base en una perspectiva psicoanalítica, ha servido de marco teórico referencial a investigadores y psicoterapeutas de distintas corrientes (analítica, sistémica y cognitiva), facilitando

planteamientos teóricos y aplicaciones prácticas a la teoría psicoanalítica, la psicología del desarrollo, la psicopatología, la psiquiatría, y a la psicoterapia en general.

1.2.3.- FUNCIONES Y COMPONENTES DEL APEGO.

Bowlby (1973) define la conducta de apego como cualquier forma de conducta que tiene como resultado el que una persona obtenga o retenga la proximidad de otro individuo diferenciado y preferido, que suele concebirse como más fuerte y/o más sabio.

El apego es la relación especial que el niño o la niña establece con un número reducido de personas. Es un lazo afectivo que le impulsa a buscar la proximidad y el contacto con cada una de estas personas a lo largo del tiempo. Su característica más sobresaliente es la tendencia a lograr y mantener un cierto grado de proximidad al objeto del apego que permita tener un contacto físico en algunas circunstancias y a comunicarse a cierta distancia en otras (Ainsworth y Bell, 1970).

Bowlby (1969,1989) afirma que el recién nacido está preparado biológicamente para desarrollar conductas de apego. El bebé llora, se agarra, gorgojea y sonríe; más tarde gatea, anda y sigue a la madre. Bowlby señala que la conducta de apego es adaptativa, y que facilita la supervivencia de los niños, protegiéndoles del peligro al mantenerse cerca de su cuidador primario (que suele ser la madre). También señala que la conducta de apego constituye un sistema conductual organizado, es decir, un conjunto de conductas variadas que tienen una función principal: mantener la proximidad de un cuidador. Las conductas como llorar, sonreír o farfullar, conducen a la madre a la proximidad del niño, mientras que las conductas de aproximación (agarrarse, seguir, alcanzar) llevan al niño a la madre. En este sistema conductual de vinculación, también se incluiría la exploración, el cuidado y el apareamiento sexual, diseñados para asegurar la supervivencia y la procreación en edades posteriores (Bowlby 1973).

Siguiendo a Bowlby (1973), las funciones de una relación de apego serían: la búsqueda de la proximidad (establecer y mantener el contacto con la figura de apego), la protesta de separación (resistirse a la separación de la figura de apego), la base segura

(usar a la figura de apego como base a partir de la cual explorar y controlar el entorno), y el refugio seguro (acudir a la figura de apego en busca de apoyo y consuelo). En situaciones en las que no hay una amenaza aparente ni un riesgo claro, es más posible que el niño realice actividades exploratorias que conductas de apego; siendo más probable que busque la proximidad del cuidador cuando perciba una amenaza en su entorno más cercano (Feeney y Noller, 2001; Ochaíta y Espinosa, 2004).

Pero además de estas funciones centrales, podemos señalar otras funciones complementarias de las relaciones de apego: ofrecer y regular la cantidad y calidad de estimulación, contribuir al fomento de la salud física y psíquica, influir en el desarrollo social y convertirse en un juego placentero que adquiere un importante papel en el aprendizaje y en el desarrollo en general (Ortiz Barón y Yárnoz Yaben, 1993).

López (1993) entiende que el apego es un sistema conductual constituido por los siguientes componentes:

- Conductas de apego (*componente conductual*) que serían aquellas conductas que pretenden mantener la proximidad, el contacto y la comunicación con las figuras de apego, como los lloros, sonrisas, vocalizaciones, etc.
- Representación mental de la relación (“*working model*”, *componente cognitivo*) que hace referencia al concepto que se tiene de sí mismo y de la figura de apego, los recuerdos de la relación y las expectativas sobre la propia relación (Se explicará más ampliamente en el apartado 1.2.3). Si el vínculo del apego se forma de manera adecuada, el contenido esencial de estas representaciones será la incondicionalidad, la seguridad en que la figura de apego no va a fallar ni a abandonar a la persona apegada, y la eficacia, la creencia en que el otro tiene la capacidad de proteger, cuidar y ayudar (López, 2006).
- Sentimientos (*componente emocional*) referidos a sí mismo y a la figura de apego; aunque estos sentimientos pueden ser muchos y muy variados, los más significativos serían los de seguridad frente al miedo y/o angustia. Cuando se está seguro de la incondicionalidad de la figura de apego y de la competencia del otro para ayudar, el vínculo conlleva sentimientos de seguridad, estabilidad y

autoestima, facilitando la empatía, la ternura, el consuelo y la comunicación emocional (López, 2006). Este es el componente menos estudiado, por ser más difícil de abordar y de evaluar (López, 1993).

Estos tres componentes: conductas de apego, modelo mental de la relación y sentimientos, son lo que Bowlby (1969) denomina “*sistema de conductas de apego*” o “*sistema de apego*” que funcionaría principalmente como un sistema de mantenimiento de seguridad, que apoya la exploración y el aprendizaje del entorno, mientras garantiza la protección del niño (Cantero, 2003). Desde el punto de vista funcional, este sistema regula la conducta para mantener el contacto y proximidad con las figuras de apego.

Desde el punto de vista del sujeto lo que se persigue es sentirse seguro, lo cual ocurre cuando sabe que la figura de apego está presente y disponible. En la Figura 1.1., López (1993) adapta un diagrama elaborado por Bretherton (1985) que pretende ofrecer una explicación hipotética del funcionamiento del sistema de apego. Este diagrama nos permite ver la interacción entre los tres componentes del apego (conductas, modelo mental y sentimientos) y diversos elementos, señalando como función general la regulación de los intercambios con el entorno, manteniendo el equilibrio y permitiendo la supervivencia y el desarrollo. López (1993) señala la necesidad de un sistema de información sensorial y un sistema efector, así como otros sistemas fisiológicos y psicológicos. Por otro lado, también se menciona la estrecha relación que existe entre el sistema de conductas de apego, y otros sistemas, entre ellos “el sistema de cuidados” que ofrece la figura de apego (Ainsworth, 1989).

Cantero (2003) señala que el modelo o representación mental, en la medida que determina la calidad del apego, también afecta a los otros dos componentes del sistema de apego, determinando el tipo y la intensidad de las conductas de apego y los sentimientos que dicha relación genere. Por lo tanto, si el modelo mental es adecuado (p.ej., el concepto de la figura de apego como disponible y eficaz y de uno mismo como competente), el apego será seguro, las conductas de apego serán adaptadas y los sentimientos sobre la relación serán de confianza y seguridad. Si el modelo mental no es el adecuado (p.ej., el concepto de la figura de apego como no disponible e inaccesible y de uno mismo como incompetente a la hora de promover la respuesta materna deseada),

el apego será inseguro, las conductas de apego desadaptadas y los sentimientos sobre la relación serán de inseguridad, desconfianza y resentimiento. Un resumen de este proceso se muestra en la Figura 1.2.

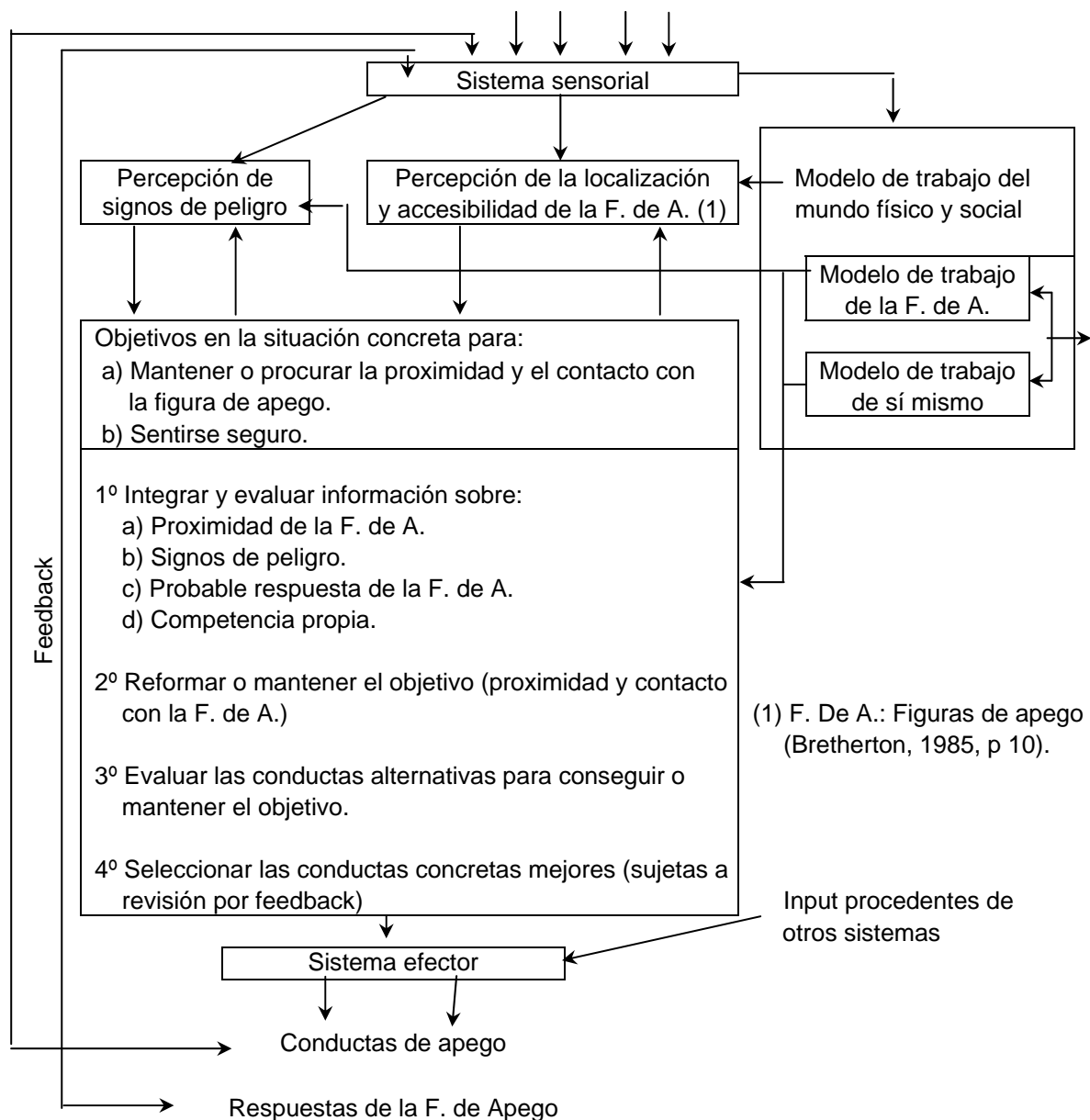


Figura 1.1.: Diagrama de Bretherton (1985). Adaptado por López (1993, p. 20).

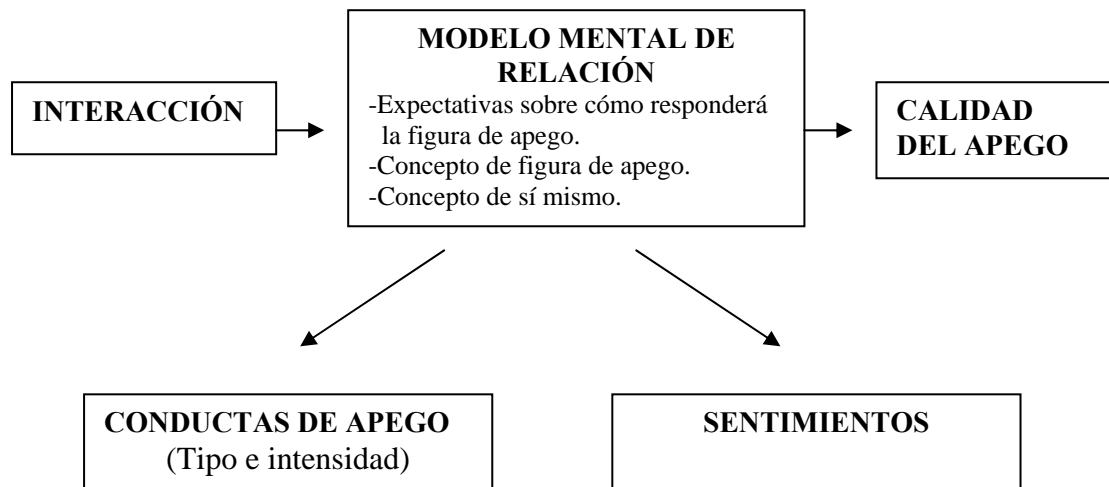


Figura 1.2: Esquema del proceso de formación del apego (Cantero, 2003, p. 178).

1.2.3.1.- Modelos representacionales.

El apego, como ya hemos dicho, es un sistema conductual constituido por tres componentes básicos, las conductas de apego, la representación mental de la relación y los sentimientos que conlleva (Ortiz Barón y Yáñez Yaben, 1993), y cuyo objetivo fundamental es mantener el contacto y proximidad con las figuras principales o de apego. Por influencia de la psicología cognitiva, Bowlby supuso que los individuos desarrollan representaciones del apego sobre el funcionamiento y la importancia de las relaciones cercanas. Todos los individuos construyen modelos representacionales del mundo que les rodea, de las cosas, de las personas y de sí mismos. Bowlby (1973) propuso el término de “internal working models (IWM)” para referirse a estas representaciones, que harían referencia al componente cognitivo del “sistema de apego” (Bowlby, 1969) general del individuo. El término “modelo interno” hace referencia a la construcción de un conjunto de representaciones mentales interrelacionadas que tienen un cierto grado de estabilidad; y el término “trabajo” se refiere a representaciones dinámicas que sufren cambios continuos (Ortiz Barón y Yáñez Yaben, 1993). Estas representaciones también se han

denominado “modelos activos” porque son la base para la acción en situaciones de apego, en función de creencias y expectativas sobre los primeros vínculos.

En castellano encontramos diferente terminología, aunque hace referencia al mismo concepto del IWM de Bowlby; por ejemplo, *modelos internos o modelos internos activos* (Marrone, 1993; Ortiz Barón, Gómez Zapiain, y Apodaca, 2002; Yárnoz, Alonso-Arbiol, Plazaola y Sainz de Murieta, 2001), *modelos representacionales* (Bowlby, 1995, 2003, versión en castellano; Martínez y Santelices, 2005), *modelos representacionales básicos* (Díaz-Aguado, 1984; 1996; 2003; Díaz-Aguado, Martínez Arias, Martínez y Andrés, 2000; Díaz-Aguado et al., 2001), *modelos internos básicos* (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2006), *modelos representacionales internos* (Oliva Delgado, Parra Jiménez, y Sánchez Queija, 2002), *modelos activos, representaciones mentales, modelos de trabajo internos* (Cantón Duarte y Cortés Arboleda, 2000; Lucas Taracena, y Montañés Rada, 2006; Trianes y Gallardo 2004), *modelos internos de trabajo* (Carrillo, Maldonado, Saldarriaga, Vega y Díaz, 2004), *modelos mentales* (Feeney y Noller, 2001; Ortiz Barón y Yárnoz Yaben, 1993), *modelos operantes* (Bowlby, 1995, versión en castellano; Lucas Taracena y Montañés Rada, 2006; Martínez y Santelices, 2005) y *modelos operativos internos* (Garrido-Rojas, 2006; Pinedo Palacios, y Santelices Álvarez, 2006; Rutter, 1995, versión en castellano). Por lo tanto, cuando utilicemos alguno de estos términos, estaremos haciendo referencia a los “*internal working models*” (IWM) que propone Bowlby. En la Tabla 1.1. señalamos algunos de los términos que se han utilizado más frecuentemente para hacer referencia al mismo concepto propuesto por Bowlby en 1973.

Durante los primeros años, el niño construye un modelo interno (Bowlby 1973) de su relación con la figura de apego: quién es esta figura, dónde puede encontrarla, cómo espera que ésta responda y si son apropiadas o no sus respuestas ante sus necesidades. Este modelo o representación interna informa sobre su propio valor y sobre la habilidad de los otros para proporcionarle atención y cuidados. El contenido de este modelo interno, mental o representacional es el concepto que el niño tiene de sí mismo y de la figura de apego, los recuerdos de la relación y las expectativas sobre la propia relación. Los modelos representacionales más importantes y significativos son el *modelo de sí mismo*, entendido como mapa interno que uno construye sobre uno mismo, y el *modelo de los otros*. Las características de la historia de interacción entre el cuidador principal y el niño

quedarán reflejadas en la naturaleza de estos modelos. Lopez, Meléndez, Sauer, Berger y Wyssmann (1998) señalan que las experiencias con los cuidadores que moldean la formación de modelos mentales son fundamentalmente aquellas relacionadas con las separaciones, el estrés y las reuniones.

Tabla 1.1. Términos utilizados para hacer referencia al concepto de IWM de Bowlby.

TÉRMINO	ESTUDIOS
Internal Working Models (IWM)	Bowlby, 1973.
Modelos internos o Modelos internos activos	Marrone, 1993; Ortiz Barón et al., 2002; Yárnoz et al., 2001.
Modelos representacionales	Bowlby, 1995, 2003; Martínez y Santelices, 2005.
Modelos representacionales básicos	Díaz-Aguado, 1984; 1996; 2003; Díaz-Aguado et al., 2000; Díaz-Aguado et al., 2001.
Modelos internos básicos	Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2006.
Modelos representacionales internos	Oliva Delgado et al., 2002.
Modelos activos Representaciones mentales Modelos de trabajo internos	Cantón Duarte y Cortés Arboleda, 2000; Lucas Taracena y Montañés Rada, 2006; Trianes y Gallardo, 2004.
Modelos internos de trabajo	Carrillo et al., 2004.
Modelos mentales	Feeney y Noller, 2001; Ortiz Barón y Yárnoz Yaben, 1993.
Modelos operantes	Bowlby, 1995; Lucas Taracena y Montañés Rada, 2006; Martínez y Santelices, 2005.
Modelos operativos internos.	Garrido-Rojas, 2006; Pinedo Palacios, y Santelices Álvarez, 2006; Rutter, 1995.

Estas representaciones que el niño hace sobre sí mismo y sobre el mundo en las etapas iniciales de la vida se constituyen en un prototipo de las relaciones afectivas que se mantendrán en la adolescencia y en la adultez. Debido al desarrollo del lenguaje y de las

habilidades cognitivas, las representaciones se volverán cada vez más elaboradas y estables (Bretherton y Munholland, 1999), influyendo en la calidad de sus relaciones posteriores (Waters, Merrick, Treboux, Crowell y Abersheim, 2000), guiando y estructurando el conocimiento, el lenguaje, los afectos y la conducta a través del desarrollo de estrategias (adaptativas o desadaptativas) para afrontar la tensión y buscar soporte social (Cicchetti, Ackerman y Izard, 1995). Durante los primeros años y sobre la base de las experiencias de interacción que el individuo ha tenido con sus figuras significativas, éste desarrolla una serie de expectativas sobre la disponibilidad de las figuras de apego en los momentos en que las necesite. *“La representación de la figura de apego se construye sobre la base de los resultados que el individuo en crecimiento obtiene al tratar de evocar respuestas empáticas y positivas por parte de sus padres”* (Marrone, 1993, p. 193); es decir, la representación se forma en el transcurso de las interacciones entre el niño y sus padres, pero también puede formarse en ausencia de estos, como respuesta, precisamente, a tal ausencia.

Si la figura de apego se muestra accesible, y sensible ante las necesidades y señales del niño, se creará una representación mental positiva de la figura de apego a la vez que una representación positiva de sí mismo, como alguien valioso, digno de atención y competente para promover la proximidad y la interacción con la figura de apego. Por el contrario, si la figura principal muestra rechazo, insensibilidad o incoherencia ante las demandas o necesidades del niño, se desarrollará un modelo interno de esta figura como rechazante, y de sí mismo como no merecedor de ayuda y protección.

Gracias a estos modelos, el individuo percibe a los otros, interpreta sus acciones e interacciones, predice hechos futuros y hace planes (Marrone, 1993). De esta manera, los modelos representan una guía para las relaciones interpersonales en la transición de la niñez a la adolescencia y posteriormente a la adultez. Por ejemplo, un aspecto clave del modelo representacional de la figura de apego se refiere a quién es, dónde se encuentra y cómo se espera que responda; y sobre sí mismo, si uno es aceptado, valorado y capaz de ser querido por la figura de apego; entendiendo estos modelos como la base del sentido de identidad y de la autoestima.

Estos modelos representacionales, tanto de uno mismo como de las figuras de apego, son complementarios, pueden ser múltiples, contradictorios o concordantes y pueden activarse modelos distintos en distintas situaciones. Bowlby (1973, 1978, 1988) propuso que los modelos internos de una persona, una vez han sido formados en la infancia temprana, sirven como patrones duraderos para las subsiguientes relaciones íntimas que se establezcan.

Son muchas las investigaciones que han señalado la influencia de las relaciones tempranas en la manera de regular las conductas interpersonales y la emociones en el futuro, demostrando la estabilidad de las clasificaciones de los distintos estilos a través del tiempo (Crittenden, 1990; Elicker, Englund y Sroufe, 1992), incluso a través de múltiples generaciones (Benoit y Parker, 1994; Fonagy, Steele y Steele, 1991; Main, et al., 1985). Adicionalmente, en los niños de edad escolar, se han encontrado estilos de apego familiar que se generalizan a otras figuras como son los maestros y los iguales (Ryan, Stiller, y Lynch, 1994). En general, estos modelos creados en la infancia se mantienen en la vida adulta de manera bastante estable si el entorno también lo es (Jacobsen y Hofmann, 1997; Waters, et al., 2000), aunque siempre son susceptibles de modificaciones (West y Sheldon-Keller, 1999). La influencia de otras relaciones importantes, o cambios muy significativos del entorno, podrían contribuir a esas modificaciones (Bowlby, 1973, 1980; Sroufe, 2000).

Por ejemplo, cuando un niño ha tenido un apego seguro con sus figuras significativas, en su vida adulta tendrá una tendencia a manifestar una actitud de confianza hacia las personas con quien establezca relaciones más íntimas (amigos, pareja, compañeros). Por otro lado, los individuos que han tenido experiencias negativas con sus figuras de apego, manifestarán una tendencia a no esperar nada bueno, estable, seguro o gratificante de las relaciones que pueda tener como adultos, comportándose de manera evitativa o ambivalente, con tendencia a la ansiedad crónica, a la depresión y a sentimientos de rabia. La ansiedad, según la teoría del apego, es una señal que indica peligro de debilitamiento o pérdida de la figura de apego, sobre todo en los momentos en que más se la necesita (Ortiz Barón y Yárnoz Yaben, 1993; Waters et al., 2000).

Bowlby (1969) plantea la existencia de jerarquías en la organización de los modelos internos activos de las figuras de apego, siendo la madre la que aparecería en el primer lugar (Yárnoz et al, 2001). En nuestra cultura, la madre sigue siendo la figura principal de apego, mientras que el padre se convierte en el cuidador para jugar, apareciendo en un segundo lugar en esta jerarquía (Ortiz Barón y Yárnoz Yaben, 1993).

Cuando la interpretación que el propio sujeto hace de sus experiencias es negativa o incoherente, se pueden producir deficiencias o patologías graves en los vínculos afectivos futuros. Bowlby (1973) considera que para que exista una relación adecuada, el elemento más sobresaliente de este modelo interno es la percepción por parte del sujeto de una disponibilidad incondicional, y una eficacia por parte de la figura de apego cuando se la necesita.

1.2.4.- FORMACIÓN DEL APEGO.

La vinculación afectiva pasa de ser un sistema simple de conducta (durante las primeras semanas la conducta del bebé es prácticamente refleja) a convertirse en un sistema complejo, en el que el sujeto puede regular su propio comportamiento y orientarlo hacia una meta prefijada (Ortiz Barón y Yárnoz Yaben, 1993). El lazo emocional que se crea entre el niño y su cuidador principal, generalmente la madre, no surge de manera repentina, sino que se desarrolla en una serie de fases, pasando de una preferencia general del bebé por los seres humanos a una asociación con los cuidadores primarios. El apego surge y experimenta notables cambios a lo largo de los primeros meses. Hasta los tres años de edad, estos sistemas de conducta se siguen activando con suma facilidad pero, a partir de ese momento, se ponen en marcha en menor número de ocasiones y se limita la gama de estímulos que los desencadenan. Posteriormente el vínculo afectivo seguirá existiendo, pero manifestándose de forma distinta.

Bowlby (1969, 1979) analiza este desarrollo, llegando a la conclusión de que existen cuatro fases que se suceden a lo largo del tiempo y de forma constante en los bebés de la especie humana. En la Tabla 1.2 resumimos las características principales del apego en esas cuatro etapas por las que transcurre su desarrollo.

Tabla 1.2. Etapas en el desarrollo del apego (Bowlby, 1969, 1979)

Etapas	Características
Etapas I (0-2/3 meses): <i>orientación y señales sin discriminación de la figura.</i>	Preferencia por las personas en general, sin capacidad para discriminar entre ellas.
Etapas II (2/3 meses-6/7 meses): <i>orientación y señales dirigidas hacia una o más personas conocidas.</i>	Continúa la preferencia por las personas y se hace patente la preferencia por las personas conocidas.
Etapas III (6/7 meses-2/3 años): <i>mantenimiento de la proximidad con una figura discriminada por medio de la locomoción y de señales.</i>	Establecimiento del vínculo con una figura determinada que se manifiesta en las conductas dirigidas a mantener la proximidad. Miedo ante las personas extrañas.
Etapas IV (2/3 años en adelante): <i>formación de una pareja con corrección de objetivos.</i>	El vínculo continúa existiendo, pero van desapareciendo las conductas exteriorizadas de apego que se sustituyen por las simbólicas. Las capacidades cognitivas del niño le permiten comprender los sentimientos y motivaciones de su figura de apego.

Las primeras respuestas del bebé hacia las personas son indiscriminadas, no reflejan apego. Durante los dos primeros meses, el bebé demanda alimento, cuidados y contacto humano, aceptando la satisfacción de estas necesidades por cualquier persona. Los niños dirigen su apego de forma instintiva a las figuras humanas. Los extraños, los hermanos y los padres provocan igualmente una sonrisa o un llanto.

En la siguiente etapa (2/3 meses a 6/7 meses aproximadamente) el bebé comienza a discriminar entre las personas que le rodean, sonriendo a los rostros familiares y manifestando conductas más positivas ante la presencia de personas concretas, aunque todavía no se ha establecido un verdadero apego, si se deja al bebé con una persona desconocida, es raro que proteste.

Hacia los 8 meses, la mayoría de los niños han desarrollado un intenso vínculo con su cuidador principal, lo que nos permite hablar de formación del apego, reflejándose

especialmente en un malestar ante la presencia de extraños o ante la ausencia de la figura principal. Con mayores habilidades locomotoras, los bebés buscan activamente el contacto con los cuidadores habituales, como la madre o el padre.

Será a partir del segundo año cuando los niños dejen de mostrar tristeza ante la ausencia de la madre o del cuidador principal. El vínculo emocional sigue siendo fuerte, pero el niño es capaz de sentirse seguro aunque las figuras de apego no estén presentes. Se forma una relación en la que el niño se da cuenta de los sentimientos, objetivos y planes de otros y comienza a tener en cuenta estos datos para llevar a cabo sus propias acciones. Comienza una etapa de apego maduro y de influencias mutuas; por ejemplo, el niño puede usar las palabras, los abrazos y otros instrumentos para intentar influir en los planes de sus padres, y entiende perfectamente que las separaciones no son definitivas.

1.2.5.- DIFERENCIAS INDIVIDUALES EN EL APEGO INFANTIL.

Los teóricos del apego también han descrito los diferentes patrones o tipos de apego que se pueden observar en la relación madre-hijo, y han diseñado distintos procedimientos para observarlos. Como resultado de las diferentes experiencias de apego, vividas en la primera infancia y muy especialmente con los cuidadores principales, cada persona acaba formando un patrón o estilo de apego, caracterizado por una forma relativamente estable de relacionarse, sentir y pensar, sobre todo en las relaciones que requieren intimidad.

Ainsworth y Witting (1969) desarrollaron un procedimiento innovador para evaluar la manera en que los niños utilizaban a los adultos como fuente de seguridad desde la cual podían explorar su ambiente, es decir, para evaluar la calidad de los apegos en los niños. Este procedimiento se denominó “la situación extraña” (*The strange-situation procedure*), haciendo referencia a la situación en la que se trata de observar la seguridad que la figura de apego proporciona al niño para explorar un ambiente nuevo, relacionarse con un extraño y afrontar el estrés. Este procedimiento se fundamenta en el supuesto de Bowlby de que la función primordial del sistema conductual del apego es promover la proximidad protectora del adulto en caso de amenaza o alarma y estimular la exploración en caso

contrario (Cantón y Cortés, 2000), por lo que en la Situación Extraña se intenta provocar estrés en el niño de manera escalonada, observando los cambios de conducta ante el cuidador.

Esta valoración se realiza generalmente entre los 8 y 18 meses, exponiendo a los niños a situaciones estresantes con la madre y una persona extraña. La observación de las reacciones de los niños en las breves separaciones y reuniones con la madre permiten la valoración de la calidad del apego. Esta calidad se valora a través de la facilidad con que el niño explora ambientes nuevos en presencia-ausencia de la madre, el éxito con que la madre consuela al niño, las conductas de proximidad y contacto que pone en juego después de episodios estresantes para el niño, etc (Ortiz Barón y Yárnoz Yaben, 1993). En la Tabla 1.3 se reflejan las diferentes situaciones de separaciones y reencuentros con el cuidador y con un adulto extraño en el orden ya predeterminado.

Basándose en la reacción ante extraños, los investigadores esperan que sus observaciones les proporcionen información sobre las motivaciones del niño para estar cerca del cuidador y el grado en que la presencia del cuidador proporciona al niño seguridad y confianza. Ainsworth, Blehar, Waters, y Wall (1978) perfilan tres estilos distintos de apego teniendo en cuenta las respuestas del bebé: *apego inseguro-evitativo* (Tipo A), *apego seguro* (Tipo B), y *apego inseguro-resistente o ansioso-ambivalente* (Tipo C). Los porcentajes encontrados en los niños estadounidenses fueron aproximadamente del 20 %, 66 % y 12 % respectivamente, independientemente del grupo étnico o de la clase social, coincidiendo con los porcentajes aproximados encontrados en otros estudios (Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith, y Stenberg, 1983).

También debemos señalar que se han hecho algunas revisiones a esta clasificación, incorporando la categoría *desorganizada-desorientada* del apego inseguro (Main y Solomon, 1986). Este apego tipo D o modelo del A/C (Crittenden, 1988), tiende a mostrar conductas de acercamiento contradictorias y confusión ante el acercamiento de la figura de apego, y afecto cambiante o deprimido, manifestando una combinación entre las conductas evitativas (grupo A) y resistentes (grupo C). Se podría decir que se trata del patrón menos seguro, y es probable que ocurra en niños cuyas madres o cuidadores

principales son insensibles, intrusivas o abusivas (Carlson, 1998). Parece que hubo un gran consenso en incluir esta nueva categoría (Ainsworth, 1993).

Tabla 1.3. La Situación Extraña de Ainsworth.

EPISODIO	PERSONAS PRESENTES	DURACIÓN DEL EPISODIO	DESCRIPCIÓN DEL LUGAR
1	Cuidador , bebé y observador	30 segundos	El observador introduce al cuidador y al bebé en una habitación experimental, después se va. (La habitación contiene muchos juguetes atractivos)
2	Cuidador y bebé	3 minutos	El cuidador no participa cuando el bebé está explorando; si es necesario se estimula el juego después de dos minutos.
3	Extraño, cuidador y bebé	3 minutos	Entra el extraño. Primer minuto: el extraño está en silencio. Segundo minuto: el extraño conversa con el cuidador: Tercer minuto: el extraño se acerca al bebé. Después del tercer minuto: el cuidador se va repentinamente.
4	Extraño y bebé	3 minutos o menos	Primer episodio de separación. El comportamiento del extraño se adapta al bebé.
5	Cuidador y bebé	3 minutos o más	Primer episodio de reencuentro. El cuidador saluda y/o tranquiliza al bebé, después intenta que el bebé vuelva a jugar: El extraño sale. Después el cuidador se va diciendo “adiós”.
6	Bebé solo	3 minutos o menos	Segundo episodio de separación.
7	Extraño y bebé	3 minutos o menos	Continuación de la segunda separación. El extraño entra y adapta su comportamiento al del bebé.
8	Cuidador y bebé	3 minutos	Segundo episodio de reencuentro: El cuidador entra, saluda al bebé y lo coge en brazos. Mientras, el extraño abandona la habitación.

En la Tabla 1.4. señalamos los principales aspectos de cada uno de los estilos de apego haciendo referencia a la conducta típica del niño y a las características más destacadas del cuidador.

Tabla 1.4. Características de los principales estilos de apego infantil.

ESTILO DE APEGO	CONDUCTA INFANTIL	CARACTERÍSTICAS DEL CUIDADOR
Evitativo (Tipo A)	Apenas expresa afecto o tensión en presencia de la madre. Explora el nuevo entorno sin contar con ella. No protesta ni muestra inquietud ante la separación. Distanciamiento y evitación en el reencuentro.	Conductas de rechazo; rigidez; hostilidad; aversión al contacto.
Seguro (Tipo B)	Exploración activa e interacción positiva en presencia de la figura de apego. Protesta por la separación con disminución de la exploración. Búsqueda de proximidad e interacción en el reencuentro, lo que le permite volver a la exploración.	Disponibilidad; receptividad; calidez.
Ansioso-ambivalente (Tipo C)	Poco interés en la exploración incluso en presencia de la madre. Se manifiesta muy molesto ante la separación. Enfado, resistencia activa al contacto físico y ambivalencia ante el regreso. La presencia de la madre no parece consolarle.	Insensibilidad; intrusividad; inconsistencia.
Desorganizado-desorientado (Tipo D)	Gran confusión y desorganización conductual.	Inconsistencia, depresión, provocan miedo.

Se considera que el apego seguro refleja normas que permiten al individuo reconocer que está angustiado y acudir a los demás en busca de consuelo y apoyo; el apego evitativo refleja normas que restringen el deseo de reconocer la angustia y buscar apoyo; y el apego ansioso-ambivalente o resistente está marcado por la hipersensibilidad hacia las emociones negativas y las expresiones intensificadas de angustia (Feeney y Noller, 2001).

1.2.5.1.- Características conductua les según los distintos tipos de apego.

Teniendo en cuenta el tipo de apego establecido en los niños, a partir de las relaciones con sus cuidadores principales, encontramos algunas características comunes a nivel conductual:

Apego seguro (Tipo B).

Los niños con apego seguro muestran una conducta exploratoria competente y activa en presencia de sus figuras de apego, y son capaces de usar a sus cuidadores como una base de seguridad desde la que exploran el entorno y a la que acuden cuando están angustiados. Pueden estar o no estresados, o exhibir tensión emocional ante las separaciones, pero todos ellos reciben positivamente a la figura de apego tras su regreso, buscando de forma activa proximidad, contacto o interacción. Si muestra angustia ante la separación, la proximidad y el contacto en el regreso favorecen el cese de ésta, permitiéndoles reanudar sus actividades exploratorias.

Ainsworth considera que el establecimiento del apego seguro durante el primer año proporciona una base importante para el adecuado desarrollo psicológico posterior (Ainsworth y Marvin, 1995).

Apego inseguro evitativo (Tipo A).

Los niños con apego inseguro evitativo no muestran conductas de búsqueda de proximidad y contacto hacia sus figuras de apego durante ninguna fase de la experiencia. Manifiestan una conducta exploratoria elevada con poca interacción con el cuidador. No suelen mostrar angustia aparente al ser separados de la figura de apego, y en los reencuentros suelen evitar reestablecer el contacto, por numerosos que sean los intentos que la figura de apego haga. El niño se muestra inexpresivo, pero presenta indicios fisiológicos de tensión emocional (pulso, respuesta galvánica de la piel), manifestando su ansiedad a través de la evitación de la madre.

Apego inseguro resistente o ambivalente (Tipo C).

Los niños con apego inseguro resistente o ambivalente manifiestan mucha ansiedad durante todo el procedimiento, aferrándose al cuidador y mostrando dificultad para iniciar una conducta exploratoria activa. No utilizan a su figura de apego como una base segura a partir de la cual explorar el ambiente. Responden a la separación con angustia intensa y mezclan comportamientos de apego con expresiones de protesta, enojo y resistencia. Busca contacto cuando se reúne de nuevo con el cuidador, pero a diferencia de los seguros, el niño continúa llorando, busca el contacto físico y lo rechaza, no se calma ni vuelve a jugar.

Apego inseguro desorganizado/desorientado (Tipo D).

Los niños con apego inseguro desorganizado/desorientado manifiestan una gran confusión y desorganización conductual durante todo el procedimiento. Pueden parecer aturdidos, confusos y temerosos, principalmente, en presencia de la figura de apego. Main, Kaplan y Cassidy (1985) también señalan que el modelo desorganizado se puede reflejar en conductas agresivas, hostiles y punitivas o en conductas manipulativas, excesivamente afectuosas o muy tímidas con las figuras de apego.

1.2.5.2.- Antecedentes según el tipo de apego: respuestas del cuidador ante las necesidades del niño.

Aunque en momentos de tensión las conductas para buscar la proximidad y el cuidado son universales, la manera de expresarlas son diferentes teniendo en cuenta las experiencias pasadas, siendo de gran importancia, por ejemplo, las respuestas y sensibilidad de los cuidadores (van Ijzendoorn, 1999). Parece consensuado que la calidad del apego es el producto de las respuestas del cuidador a las señales que el niño emite en su búsqueda de proximidad y contacto (Ainsworth et al, 1978; Bowlby, 1969; Isabella y Belsky, 1991; Isabella, 1993); por lo tanto, las interacciones tempranas que se establecen entre los padres y los hijos son fundamentales para el desarrollo futuro del niño. La representación mental que el niño elabora a partir de sus primeras experiencias de

interacción incide de manera significativa en su evolución posterior y en su competencia en las relaciones interpersonales futuras (Cantero, 2003).

Seguidamente analizaremos algunos de los antecedentes de interacción que se relacionan con el desarrollo de los distintos estilos de apego.

Antecedentes interactivos del apego seguro.

El aspecto más importante de la conducta del cuidador principal, que se asocia a la seguridad del apego, es la sensibilidad ante las señales y comunicaciones del bebé (Ainsworth et al., 1978; Carbonell, Alzte, Bustamante, y Quiceno, 2002; Rohner y Britner, 2002). Se entiende por sensibilidad la habilidad para percibir e interpretar adecuadamente los mensajes del niño y dar una respuesta contingente apropiada a los mismos (Isabella, Belsky y Von Eye, 1989; Vaughn y Bost 1999; Wolfe y Krupka, 1991).

Ainsworth y sus colaboradores, además de la sensibilidad, señalan otros aspectos del comportamiento materno que se asocian a la seguridad en el apego, y que además inciden en la sensibilidad hacia el niño. Destacan la *aceptación* de las peculiaridades del niño, la *cooperación* teniendo en cuenta el estado y actividad del niño en cada momento, la *accesibilidad o disponibilidad* ante las señales y manifestaciones del niño, y la *expresividad emocional* en el trato con el niño. Esta sensibilidad en general ante las necesidades del niño favorece la confianza en que sus figuras de apego están disponibles, en que responderán y les ayudarán en la adversidad, sirviendo de base segura a partir de la cual explorar el ambiente (Bowlby, 1973; Bretherton y Munholland, 1999; Thompson, 1999; Weinfield et al., 1999), a las que acudirán ante cualquier adversidad (Crittenden y Ainsworth, 1989) y les ayudarán a desarrollar confianza para relacionarse con los demás a la vez que le aportan la información adecuada sobre la manera de conseguirlo (Díaz-Aguado, 1986; Egeland y Erikson, 1987).

Crittenden (1995) indica que en el apego seguro los cuidadores responden a las conductas reflejas, afectivas y condicionadas del niño, y son capaces de confortarlos cuando es necesario, de modo que éstos son reforzados en su comportamiento; y, en la misma línea, Perris (2000) señala que las principales características del cuidador son la

capacidad de animar e interactuar con el niño, la sensibilidad a las señales emocionales y las habilidades para apaciguar y modificar conductas en respuesta a las señales del niño.

Parece que las madres de los niños seguros, en comparación con las madres de los niños inseguros, se implican más en el trato con sus hijos (Lyons-Ruth, Connell, Zoll y Stahl, 1987), se muestran más atentas a sus señales (Belsky, Rovine y Taylor, 1984; Isabella, 1993; Isabella y Belsky, 1991), y están más disponibles para responder a sus necesidades (Gao, Elliot y Waters, 1999; Main, 2000).

Antecedentes interactivos del apego inseguro.

En contraste con lo que ocurriría con relación al apego seguro, el aspecto más significativo de la conducta del cuidador principal, que se asocia a la inseguridad del apego es la *insensibilidad* ante las señales y comunicaciones del bebé (Ainsworth et al., 1978). Entendemos la insensibilidad como la percepción inadecuada e inconsistente - junto con una interpretación y respuesta inapropiada- a las señales del niño, lo que genera interacciones poco sincrónicas, inoportunas e insatisfactorias (Cassidy y Shaver, 1999; Dozier, Stovall y Albus, 1999; Howe, Brandon, Hinings y Schofield, 1999; Greenberg, 1999; Isabella et al., 1989). Por consiguiente, los niños inseguros forman modelos de cuidadores poco fiables e inconsistentes a la hora de ayudar y apoyar ante sus necesidades, no sirviéndoles como base segura para su exploración (Bowlby, 1973; Bretherton y Munholland, 1999; Thompson, 1999; Weinfield et al., 1999).

Las diferentes manifestaciones de insensibilidad en el cuidado del niño determinarán el tipo de inseguridad que éste presente. A continuación, señalamos estas posibles diferencias.

Antecedentes interactivos del apego inseguro-evitante.

Ainsworth et al., (1978) señalan que el *rechazo* ante los intentos del niño por conseguir contacto y atención es la característica más significativa de los padres que facilitan el desarrollo de un apego evitante. En general, los cuidadores no responden ante las conductas de apego del niño, desvalorizan la importancia de las relaciones afectivas y

suelen manifestar rechazo, disposición irritable y oposición a los deseos del niño (Berlin y Cassidy, 2000). En muchos casos las madres pueden ser sobre-estimuladoras e intrusivas en la interacción con sus hijos (Aizpuru, 1994; Cantero, 1996; Cantero y Cerezo, 2001; Smith y Pederson, 1988). Los niños con este tipo de apego se forman un modelo interno del cuidador como una figura no disponible, por lo que evitan el contacto extenso con ellos (Magai, 1999; Weinfield et al., 1999), reprimiendo sus conductas de apego, generando como mecanismo defensivo una autosuficiencia emocional (Bowlby, 1973).

Howe (2006) también señala que los niños con apego evitante tienen padres que se ponen ansiosos ante las necesidades y vulnerabilidades del niño. Los orígenes de esta ansiedad estarían en las propias experiencias de la infancia con padres despreocupados y emocionalmente poco disponibles. Estas ansiedades se activan cuando alguien, incluyendo a sus hijos, les demandan emocionalmente, reaccionando de manera defensiva, animando a sus hijos a ser más autónomos, menos vulnerables y más independientes, sin tener en cuenta las necesidades de cuidado y activando indebidamente sentimientos de ansiedad. Los niños con este tipo de cuidadores evitan mostrar conductas de necesidad o dependencia, y por lo tanto conductas de apego, llegando a no reconocer y tratar sus propias necesidades afectivas.

Crittenden (1995) señala que, en los niños con apego evitante, de algún modo las madres han rechazado las señales afectivas, lo que se convierte en un castigo, y el niño aprende a inhibir las respuestas castigadas. Si el niño protesta por el rechazo de la madre, ésta responde con la emoción de rabia; así, al inhibir la señal afectiva se reduce el rechazo y la rabia de la madre y, a la vez, el niño aprende que la expresión de afectos es contraproducente. Perris (2000) indica que los cuidadores de estos niños se caracterizan por una carencia en la validación de las señales emocionales, no disponibilidad emocional, rechazo en forma manifiesta y aversión al contacto corporal cercano. También Byng-Hall (1995), refiere que al observar niños con estilo evitante en sus hogares se aprecia que son rechazados por sus padres; éstos sienten aversivo que el niño busque contacto físico y tienden a retirarse ante su tristeza. Los niños que utilizan una estrategia evitante no parecen centrar su atención en la necesidad de consuelo por parte del cuidador, probablemente para evitar la experiencia de rechazo por la incomodidad de la madre ante el contacto de cercanía en los momentos vulnerables (Weinfield et al., 1999).

Antecedentes interactivos del apego inseguro-resistente o ambivalente.

La baja disponibilidad y la poca implicación conductual y emocional de la figura de apego serían las características más significativas asociadas al apego resistente/ambivalente (Ainsworth et al., 1978). También se ha descrito a los padres de estos niños como infra-estimuladores e inaccesibles para los niños (Isabella et al., 1989) y como inconsistentes (Cantero, 1996; Isabella, 1993; Isabella y Belsky, 1991), con interrupciones inoportunas del juego y menor sensibilidad ante las respuestas del niño (Ainsworth y Bell, 1970).

Los niños ambivalentes desarrollan un modelo de cuidador como imprevisible, situando al niño en un contexto de incertidumbre donde no puede controlar las consecuencias de sus propias acciones, mostrando una exagerada dependencia, enfado y frustración (Ainsworth et al., 1978; Magai, 1999; Weinfield et al., 1999). En otros casos, pueden aprender que las conductas agresivas, como las rabietas, son útiles para reducir lo impredecible de su entorno, recurriendo frecuentemente a estos comportamientos resistentes para provocar una reacción maternal predecible, aunque aversiva (Wahler, Williams y Cerezo, 1990), acentuando las señales afectivas hacia el cuidador, probablemente para atraer su atención (Weinfield et al., 1999).

Howe (2006) señala que los niños con apego ambivalente tienen padres que parecen estar más preocupados de sus propias necesidades y cuidados, de su propia ansiedad para ser queridos y aceptados, que de las necesidades del niño. Por un lado se sienten bien al ser queridos y necesitados por sus hijos, pero por otro, siguen interesándose por sus propias e imprevisibles necesidades mentales. Para el niño la disponibilidad emocional del padre parece ser inestable e incoherente. Los niños ambivalentes viven en un mundo imprevisible en el que no hay ninguna garantía de que los otros estarán allí o responderán ante sus necesidades y su dolor. Ellos tienen poca confianza en su propia habilidad para provocar el cambio. Esto produce una actitud pasiva y fatalista ante determinados eventos; una preocupación ansiosa por la disponibilidad emocional incoherente de otras personas; y un enfadado, exigencia, descontento, y acercamiento excesivo y provocativo en las relaciones con los demás.

Crittenden (1995), desde la teoría del aprendizaje, explica a través del condicionamiento operante cómo la conducta cambiante e inconsistente de los cuidadores impide que el niño prevea cuál será la respuesta de éstos ante sus demandas, generando rabia y ansiedad; en concreto señala que la conducta de la madre o cuidador se estructura en un programa de reforzamiento impredecible, lo que aumentaría la tasa de respuesta del niño; experimentando la asociación temporal de su deseo y satisfacción, con emociones de rabia, miedo e incertidumbre.

Antecedentes interactivos del apego inseguro-desorganizado o desorientado.

Parece que el tipo de apego desorganizado/desorientado se da más frecuentemente en familias multiproblemáticas (Main y Solomon, 1990; Spieker y Booth, 1988), destacando síntomas depresivos serios en la madre (Lyons-Ruth, Conell, Grunebaum y Botein, 1990) y la detección de maltrato o abuso físico (Barnett, Ganiban y Cicchetti, 1999; Carlson, Cicchetti, Barnett y Braunwald, 1989; Cicchetti y Toth, 2005; 2006).

Cuando la Situación Extraña activa las conductas de apego de estos niños, se observa que éstos deben buscar protección en alguien que al parecer temen y que no les proporciona seguridad, por lo que manifiestan un conflicto entre aproximación a la figura de apego y evitación (Cantero, 2003). Estas conductas desorganizadas en ocasiones pueden ir acompañadas de movimientos lentos, que manifiestan un estado emocional depresivo (Carlson et al., 1989). En general, se trata del modelo de apego que se ha relacionado más claramente con psicopatología (Dozier et al., 1999; Lyons-Ruth y Jacobvitz, 1999).

También se piensa que el apego desorganizado se puede desarrollar cuando el cuidador, que normalmente actuaría como una fuente de seguridad, se vuelve una fuente de miedo (Main y Hesse, 1990). El miedo es la característica más significativa del apego desorganizado. Los niños con este estilo de apego tienen modelos de cuidadores que en ocasiones les provocan miedo (Barnett et al., 1999; Lyons-Ruth y Jacobvitz, 1999; Main y Hesse, 1990; Main et al., 1985), creando así una situación paradójica: el miedo les induce a la búsqueda del cuidador principal, que a la vez es la fuente del miedo, produciendo un fuerte conflicto entre la tendencia a aproximarse al cuidador para ser

consolado o alejarse de él por razones de seguridad, lo que conduce a manifestar conductas desorganizadas de proximidad y rechazo.

El estilo de apego desorganizado-desorientado se asocia con madres asustadas (Main y Solomon, 1990) y con un entorno de alto riesgo, incluyendo factores como abuso, estrés y pobreza; cuando las conductas del cuidador son inadecuadas a la hora de mitigar la excitación temerosa del niño causada por alguien externo al entorno familiar (Lyons-Ruth, Bronfman y Atwood, 1999). Lyons-Ruth, Easterbrooks y Cibelli (1997) encuentran que la depresión maternal durante los cinco primeros años en la vida del niño está asociada con apego más inseguro y con problemas de internalización y externalización de conducta a los siete años.

Las conductas maternas tanto hostiles como intrusivas hacia el niño (Lyons-Ruth, Connell, Grunebaum y Botein, 1990) y una comunicación afectiva rota hacia el infante (Lyons-Ruth, Bronfman, Parsons, Vondra y Barnett, 1999) también se han asociado con la desorganización infantil.

A modo de resumen, señalamos algunas de las investigaciones que analizan los antecedentes relacionales de cada uno de los estilos de apego, reflejando en la Tabla 1.5 sus aportaciones fundamentales.

Aunque encontramos que en la mayoría de las investigaciones se destaca la importancia de la figura materna en la formación de los estilos de apego, es necesario señalar que otras investigaciones no coinciden con estos planteamientos (De Wolff e Ijzendoorn, 1997; Grossmann, Grossmann, Fremmer-Bombik, Kindler, Scheuerer-Englisch y Zimmermann, 2002; Grossmann, Grossmann y Zimmermann, 1999; Lamb, 2005) señalando -como ya comentaremos más adelante- la importancia de otras figuras importantes, como, por ejemplo, abuelos, hermanos mayores, cuidadores y maestros.

Tabla 1.5. Resumen de las principales investigaciones sobre los antecedentes interactivos de los distintos tipos de apego infantil.

TIPO DE APEGO	ESTUDIOS	ANTECEDENTES
Apego Seguro	<p>Ainsworth, et al., 1978; Belsky, et al., 1984; Carbonell, et al., 2002; Gao, et al., 1999; Isabella, 1993; Isabella y Belsky, 1991; Isabella, et al., 1989; Main, 2000; Rohner y Britner, 2002; Vaughn y Bost 1999; Wolfe y Krupka, 1991.</p> <p>Ainsworth, et al., 1978.</p> <p>Ainsworth, et al., 1978; Perris, 2000.</p> <p>Bowlby, 1973; Bretherton y Munholland, 1999; Thompson, 1999; Weinfield, et al., 1999.</p> <p>Díaz-Aguado, 1986; Egeland y Erikson, 1987.</p> <p>Crittenden, 1995; Perris, 2000.</p> <p>Lyons-Ruth, et al., 1987.</p>	<p>- Sensibilidad y disponibilidad ante las señales y comunicaciones del niño.</p> <p>- Aceptación de las peculiaridades del niño.</p> <p>- Cooperación e interacción teniendo en cuenta el estado y actividad del niño en cada momento.</p> <p>- Sirven de base segura a partir de la cual explorar el ambiente.</p> <p>- Ayudan a desarrollar confianza para relacionarse con los demás a la vez que aportan la información adecuada sobre la manera de conseguirlo</p> <p>- Capacidad de animar, apaciguar y modificar conductas en respuesta a las señales del niño.</p> <p>- Mayor implicación en el trato con sus hijos que en el caso de apegos inseguros.</p>
Apego Inseguro Evitante	<p>Ainsworth, et al., 1978; Cassidy y Shaver, 1999; Howe et al., 1999; Isabella et al., 1989.</p> <p>Bowlby, 1973; Bretherton y Munholland, 1999; Thompson, 1999; Weinfield, et al., 1999.</p> <p>Berlin y Cassidy, 2000; Magai, 1999; Perris, 2000; Weinfield et al., 1999.</p>	<p>- Insensibilidad ante las señales y comunicaciones del niño</p> <p>- No sirven de base segura a partir de la cual explorar el ambiente.</p> <p>- Falta de disponibilidad.</p>

TIPO DE APEGO	ESTUDIOS	ANTECEDENTES
	<p>Ainsworth, et al., 1978; Berlin y Cassidy, 2000; Byng-Hall, 1995; Crittenden, 1995; Perris, 2000; Weinfield, et al., 1999:</p> <p>Aizpuru, 1994; Cantero, 1996; Cantero y Cerezo, 2001; Smith y Pederson, 1988.</p> <p>Berlin y Cassidy, 2000.</p> <p>Howe, 2006.</p>	<p>- Rechazo ante los intentos del niño por conseguir contacto y atención.</p> <p>- Sobreestimulación e intrusión en la interacción con los hijos.</p> <p>- Desvalorización, disposición irritable y oposición a los deseos del niño.</p> <p>- Ansiedad ante las necesidades y vulnerabilidades del niño.</p>
Apego Inseguro Resistente o Ambivalente	<p>Ainsworth, et al., 1978; Ainsworth y Bell, 1970; Cassidy y Shaver, 1999; Howe et al., 1999; Isabella et al., 1989.</p> <p>Bowlby, 1973; Bretherton y Munholland, 1999; Thompson, 1999; Weinfield et al., 1999.</p> <p>Ainsworth, et al., 1978.</p> <p>Isabella et al., 1989.</p> <p>Ainsworth et al., 1978; Cantero, 1996; Crittenden, 1995; Isabella, 1993; Isabella y Belsky, 1991; Magai, 1999; Weinfield et al., 1999.</p> <p>Ainsworth y Bell, 1970.</p> <p>Howe, 2006.</p>	<p>- Insensibilidad ante las señales y comunicaciones del niño</p> <p>- No sirven de base segura a partir de la cual explorar el ambiente.</p> <p>- Falta de disponibilidad.</p> <p>- Infra-estimulación e inaccesibilidad hacia el niño</p> <p>- Reacciones inconsistentes e imprevisibles.</p> <p>- Interrupciones inoportunas del juego.</p> <p>- Mayor preocupación en sus propias necesidades de ser queridos y aceptados que en las necesidades del niño</p>
Apego Inseguro Desorganizado o Desorientado	<p>Ainsworth et al., 1978; Cassidy y Shaver, 1999; Howe et al., 1999; Isabella et al., 1989.</p>	<p>- Insensibilidad ante las señales y comunicaciones del niño</p>

TIPO DE APEGO	ESTUDIOS	ANTECEDENTES
	<p>Bowlby, 1973; Bretherton y Munholland, 1999; Thompson, 1999; Weinfield et al., 1999.</p> <p>Main y Solomon, 1990; Spieker y Booth, 1988.</p> <p>Lyons-Ruth et al., 1990; Lyons-Ruth et al., 1997.</p> <p>Barnett et al., 1999; Cicchetti y Toth, 2006; Lyons-Ruth y Jacobvitz, 1999; Main y Hesse, 1990; Main et al., 1985.</p> <p>Lyons-Ruth, Bronfman y Atwood, 1999.</p> <p>Lyons-Ruth, Bronfman, Parsons, Vondra y Barnett, 1999.</p> <p>Barnett et al., 1999; Carlson et al., 1989; Cicchetti y Toth, 2005; 2006.</p>	<p>- No sirven de base segura a partir de la cual explorar el ambiente.</p> <p>- Familias multiproblemáticas y situaciones de riesgo.</p> <p>- Síntomas depresivos.</p> <p>- Cuidadores que en ocasiones provocan miedo.</p> <p>- Conductas del cuidador inadecuadas ante la excitación temerosa del niño causada por otra figura no parental.</p> <p>- Comunicación afectiva rota.</p> <p>- Maltrato</p>

1.2.5.3.- Evolución según el estilo de apego.

Existe amplia evidencia de que la seguridad en el apego es importante para el desarrollo (Atkinson y Goldberg, 2004; Carlson, Sroufe y Egeland, 2004; Egeland y Carlson, 2004; Fisch, 2004; Sroufe, Egeland, Carlson y Collins, 2005; Thomson, Easterbrooks y Walker, 2003) porque refleja una relación positiva entre los padres y el niño que proporciona la base que ayuda a un desarrollo socioemocional saludable en los años futuros.

El apego temprano parece estar relacionado con el comportamiento social posterior (Carlson et al., 2004; Shulman, Elicker y Sroufe, 1994; Schneider, Atkinson y Tardif, 2001; Sroufe, 2001; Sroufe et al., 2005), aunque para otros autores existe muy poca continuidad (p.ej. Thompson et al., 2003). Parece, posiblemente, que la consistencia en el

cuidado a lo largo de los años es un factor importante para vincular el apego temprano y el funcionamiento emocional posterior del niño.

Sobre la base de repetidas experiencias con sus figuras de apego, los niños desarrollan expectativas que se convierten en representaciones mentales o modelos internos capaces de integrar experiencias pasadas y presentes, junto a esquemas cognitivos y emocionales relacionados con tales experiencias. De este modo, los niños pueden predecir e interpretar la conducta de sus figuras de apego. Estos modelos se integran en la estructura de la personalidad y proveen un prototipo para futuras relaciones sociales.

Consecuencias posteriores de un apego seguro.

Los estudios demuestran que los niños seguros tienen habilidades cognoscitivas y sociales más efectivas que los niños inseguros (Main, 1983; Rothbaum, Rosen, Pott y Beatty, 1995). Los niños que han tenido una historia de apego seguro desarrollarán representaciones internas de los otros y de sí mismo positivas (Howes, Matheson y Hamilton, 1994), mostrándose emocionalmente más flexibles, con expresiones emocionales apropiadas y controladas (Cassidy, 1994), y más centrados en las tareas (Jacobsen y Hofmann, 1997).

Los niños con apego seguro, comparados con los de apego inseguro, tienen mayor capacidad para solucionar problemas, son más competentes socialmente, más cooperativos y se llevan mejor con su grupo de iguales; exploran más el medio, son menos dependientes y tienen menor probabilidad de desarrollar problemas emocionales o de conducta (Fernández, Martínez y Pérez, 2002; Trianes y Gallardo, 2004).

Diener, Mangelsdorf, McHale y Frosch (2002) realizan una investigación que examina las estrategias conductuales para la regulación emocional, expresión emocional, estilos reguladores y calidad del apego con la madre y el padre en niños de 12 y 13 meses de edad. Los autores concluyen que los niños con apego seguro a ambos padres muestran mayor consistencia en estrategias orientadas hacia éstos que los niños con apego inseguro a uno o ambos padres.

Fish (2004) también encontró que los niños que tenían apego seguro a los 15 meses eran más competentes a nivel cognitivo y socioemocional a los cuatro años de edad que aquellos que habían mostrado un apego inseguro.

En cuanto a las emociones más frecuentes según el estilo de apego, Sroufe (2000a) señala que el apego seguro influye en la regulación de las emociones del niño, favoreciendo la expresión, modulación y flexibilidad de las mismas, acudiendo eficazmente a otros cuando sus propias capacidades fallan.

Ainsworth et al., (1978) indican que las emociones más frecuentes de los bebés con apego seguro en la Situación Extraña son la angustia ante las separaciones del cuidador y la calma cuando éste vuelve; en la interacción con el cuidador reflejan calidez, confianza y seguridad.

Garrido-Rojas (2006), revisando las investigaciones sobre el tema, concluye que en el apego seguro se presentan mayor cantidad de emociones como confianza, alegría, placer, calma y tranquilidad, y, con respecto a las estrategias de regulación emocional, los niños con apego seguro utilizan con más frecuencias estrategias de búsqueda de proximidad, afiliación, exploración; alta expresión de las emociones y búsqueda de apoyo social.

Lecannelier (2002) encuentra diferencias en la narrativa sobre las experiencias emocionales según el estilo de apego del narrador, lo que pone énfasis en ciertas estrategias de regulación emocional. En el estilo de apego seguro, señala que existe descripción y elaboración de las emociones, a la vez que una contextualización relacional de éstas; se percibe que el niño se siente cómodo en la expresión de sus afectos, sin restricciones emocionales y sin índices de ansiedad durante la entrevista, a diferencia de los niños que presentan un apego inseguro.

Consecuencias posteriores de un apego inseguro evitante.

Por otro lado, los niños con un apego inseguro evitante usan estrategias menos eficaces en situaciones de estrés y en la regulación de sus emociones negativas (Kobak,

Cole, Ferenz-Gillies, Fleming y Gamble, 1993); se muestran resistentes a la hora de buscar ayuda y demuestran menos dependencia de su entorno social (Kobak y Sceery, 1988; Larose y Bernier, 2001); ven a los demás como incapaces de proporcionarles cercanía emocional y tranquilidad, sintiéndose social y emocionalmente aislados; carecen de empatía (Larose, y Bernier, 2001); y muestran conductas antisociales y agresividad (Cassidy y Kobak, 1988; Renken, Egeland, Marvinney, Mangelsdorf y Sroufe, 1989; Rosenstein y Horowitz, 1996; Sroufe, Fox y Pancake, 1983), presentándose como mentirosos, insensibles e intimidadores.

Los niños con apego inseguro evitante desarrollan conductas afectivas caracterizadas por la ansiedad, junto a desconfianza y despreocupación hacia los demás. A menudo su conducta se caracteriza por la agresividad y la desobediencia, siendo propensos a tomar represalias. Este tipo de desarrollo es mucho más frecuente en los varones que en las niñas (Bowlby, 1989).

En cuanto a las emociones más frecuentes según el estilo de apego, en el estilo evitativo predominan emociones de ansiedad, miedo, rabia, hostilidad y desconfianza (Garrido-Rojas, 2006) y tienden a utilizarse estrategias de inhibición emocional, distanciamiento de lo emocional y afectivo, exclusión de recuerdos y pensamientos dolorosos, inhibición de búsqueda de proximidad, supresión de emociones negativas y distanciamiento de los contextos de apego.

Lecannelier (2002), en su estudio sobre la narrativa emocional, encuentra que en el caso de niños con apego evitativo aparece una sobrerregulación emocional; aparición de pocos afectos en la entrevista -ya sean positivos o negativos- dando la impresión de que el sujeto intenta dejar fuera los estados emocionales, haciendo la menor referencia posible a ellos.

Byng-Hall (1995) señala que los niños que poseen un estilo evitativo tendrían como estrategia el mantener distancia, tanto física como emocional, para reducir la probabilidad de arrebatos emocionales que puedan conducir al rechazo; de este modo, el niño no aprende a explorar sentimientos e intimidad, al contrario que los niños con estilo seguro.

Consecuencias posteriores de un apego inseguro resistente o ambivalente.

Los niños con un estilo de apego resistente hiperactivan su sistema de apego en momentos de tensión (Kobak et al., 1993), mostrando reacciones emocionales y conductas exageradas. Suelen carecer de autoconfianza, son reservados en entornos desconocidos y pueden volverse socialmente aislados (Jacobsen, y Hofmann, 1997).

Son más dependientes de los adultos que los niños con un apego seguro (Sroufe, Carlson, Levy y Egeland, 1999). Estos niños pueden ser fácilmente sobreestimulados y presentarse impulsivos, inquietos y fácilmente frustrados (Sroufe et al., 1999). Manifiestan más frecuentemente problemas de internalización de la conducta (Warren, Houston, Egeland y Sroufe, 1997).

En cuanto a las emociones más frecuentes según el estilo de apego, en el estilo ambivalente predominan las de preocupación, rabia, miedo, estrés y ansiedad (Garrido-Rojas, 2006). Los niños utilizan con mayor frecuencia estrategias de búsqueda de proximidad hacia las figuras de apego, hipervigilancia, rumiación, y sobreactivación general del organismo, inhibición emocional, atención directa al estrés, acceso constante a recuerdos emocionales negativos o activación crónica y disfuncional del sistema de apego.

Byng-Hall (1995) señala que, al contrario que los niños evitantes, aquellos que tienen un estilo ambivalente utilizan como estrategia mantener la cercanía, pegarse al cuidador, ser demandante, infantil, e incluso amenazar con mayor distancia para estimular a la otra persona a estar más cerca.

Consecuencias posteriores de un apego inseguro desorganizado/desorientado.

Los niños con apego desorganizado o desorientado tienen menos estrategias para afrontar las separaciones (Main y Hesse, 1990). Algunos estudios han mostrado una relación entre el apego desorganizado y problemas de conducta en la edad escolar (Lyons-Ruth, Alpern y Repacholi, 1993; Speltz, Greenberg y DeKlyen, 1990); estos problemas

son, fundamentalmente, agresividad y conductas disruptivas y aislamiento social (Carlson, 1998; Lyons-Ruth et al., 1993).

Jacobite y Hazen (1999) sugieren que, bajo tensión, el niño desorganizado ve a los otros como amenazas potenciales y puede actuar aislándose o con conductas defensivas agresivas, mostrando dificultad en responder apropiada y contingentemente ante los otros.

La mayoría de los niños con apego desorganizado desarrollan estrategias de apego organizadas en la niñez tardía, en concreto utilizando conductas manipulativas (Main y Cassidy, 1988; Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik y Suess, 1994); pueden mostrar rechazo y agresión contra sus cuidadores, o pueden ser demasiado alegres y atentos hacia ellos (Jacobvitz y Hazen, 2001; Main y Cassidy, 1988). Algunos niños con este tipo de apego, sin embargo, no desarrollan estrategias organizadas y continúan exhibiendo conductas de apego desorganizadas en la niñez temprana, y se considera que tienen las relaciones de calidad más pobre (Main y Cassidy, 1988; Wartner et al., 1994). Con el tiempo, estos niños pueden manifestar desordenes disociativos (Carlson, 1998) o de personalidad límite (Rosenstein y Horowitz, 1996).

Estudios retrospectivos encontraron en una muestra de estudiantes con problemas de conducta que entre el 71 y 87% narraban historias de apego desorganizado-desorientado en su niñez (Lyons-Ruth et al., 1993, 1997). En otras muestras (Greenberg, Speltz, DeKlyen y Endriga, 1991) se encontró una proporción grande (80-84%) de niños con problemas clínicos entre edades de 3 a 6 años que habían sido clasificados como inseguros, de los que un 32-40% mostraban un modelo desorganizado-desorientado de apego.

Tanto los desordenes externalizados (p.ej., oposicionismo, provocación, déficit de atención con hiperactividad, trastorno disruptivo) como los desórdenes de internalización (p.ej. depresión) muestran niveles de incidencia más alta en poblaciones con apego desorganizado-desorientado (Graham y Easterbrooks, 2000; Greenberg y Hickman, 1991; Lyons-Ruth et al., 1993).

Los niños víctimas de abusos sexuales y físicos, así como personas con ideas de suicidio, tienen también más probabilidades de tener un estado desorganizado (Adam, Sheldon-Keller y West, 1996; Finzi, Ram, Har-Even, Shnit y Weizman, 2001). Van Ijzendoorn (1999), encuentra que hasta un 77% de niños con apego desorganizado-desorientado ha sufrido malos tratos.

En la Tabla 1.6 señalamos algunas de las investigaciones que analizan la evolución a lo largo de la infancia teniendo en cuenta su estilo de apego.

Tabla 1.6. Resumen de las principales investigaciones sobre la evolución según los distintos estilos de apego.

TIPO DE APEGO	ESTUDIOS	EVOLUCIÓN
Apego Seguro	<p>Howes, et al., 1994; Fernández et al., 2002; Fish, 2004; Jacobsen y Hofmann, 1997; Main, 1983; Rothbaum et al., 1995; Trianes y Gallardo, 2004.</p> <p>Howes, et al., 1994.</p> <p>Jacobsen y Hofmann, 1997.</p> <p>Fernández et al., 2002; Trianes y Gallardo, 2004.</p> <p>Fernández et al., 2002; Garrido-Rojas, 2006; Trianes y Gallardo, 2004.</p> <p>Main, 1983; Fernández et al., 2002; Fish, 2004; Garrido-Rojas, 2006; Lecannelier, 2002; Rothbaum, et al., 1995; Sroufe, 2000a; Trianes y Gallardo, 2004.</p> <p>Garrido-Rojas, 2006; Sroufe, 2000a.</p>	<p>- Habilidades cognoscitivas más efectivas.</p> <p>- Representaciones internas de los otros y de sí mismo positivas.</p> <p>- Más centrados en las tareas.</p> <p>- Mayor capacidad para solucionar problemas.</p> <p>- Exploran más el medio que les rodea.</p> <p>- Habilidades sociales y regulación emocional más efectivas.</p> <p>- Búsqueda de ayuda cuando sus propias capacidades fallan.</p>

TIPO DE APEGO	ESTUDIOS	EVOLUCIÓN
Apego Seguro	<p>Cassidy, 1994; Diener et al., 2002; Garrido-Rojas, 2006; Lecannelier, 2002.</p> <p>Fernández et al., 2002; Trianes y Gallardo, 2004</p> <p>Garrido-Rojas, 2006.</p> <p>Lecannelier, 2002.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Emocionalmente más flexibles, con expresiones emocionales apropiadas y controladas. - Más cooperativos y con mejores relaciones con su grupo de iguales. - Menos dependientes y menor probabilidad de desarrollar problemas emocionales o de conducta. - Mayor cantidad de emociones positivas como confianza, alegría, placer y tranquilidad. - Expresan sus emociones sin restricciones.
Apego Inseguro Evitante	<p>Kobak, et al., 1993.</p> <p>Kobak y Sceery, 1988; Larose y Bernier, 2001.</p> <p>Larose y Bernier, 2001.</p> <p>Bowlby, 1989; Cassidy y Kobak, 1988; Renken, et al., 1989; Rosenstein y Horowitz, 1996; Sroufe, et al., 1983.</p> <p>Bowlby, 1989</p> <p>Garrido-Rojas, 2006.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Usan estrategias menos eficaces ante el estrés. - Regulan peor sus emociones negativas. - Resistentes a la hora de buscar ayuda. - Demuestran menos dependencia de su entorno social. - Se sienten socialmente aislados. - Ven a los demás como incapaces de proporcionarles cercanía emocional y tranquilidad. - Carecen de empatía. - Muestran conductas antisociales y agresividad. - Pueden mostrarse mentirosos, insensibles e intimidadores. - Conductas afectivas caracterizadas por la ansiedad, junto a desconfianza y despreocupación hacia los demás. - Predominan emociones de ansiedad, miedo, rabia, hostilidad y desconfianza. - Utilizan estrategias de inhibición emocional, distanciamiento de lo emocional y afectivo, exclusión de recuerdos y pensamientos dolorosos,

TIPO DE APEGO	ESTUDIOS	EVOLUCIÓN
Apego Inseguro Evitante	Lecannelier, 2002. Byng-Hall, 1995.	inhibición de búsqueda de proximidad, supresión de emociones negativas y distanciamiento de los contextos de apego. - Sobrerregulación emocional. Manifestación de pocos afectos tanto positivos como negativos. - Los niños que poseen un estilo evitativo tendrían como estrategia el mantener distancia, tanto física como emocional, para reducir la probabilidad de arrebatos emocionales que puedan conducir al rechazo.
Apego Inseguro Resistente o Ambivalente	Kobak et al., 1993. Jacobsen, y Hofmann, 1997. Sroufe et al., 1999.	- Hiperactivan su sistema de apego en momentos de tensión, mostrando reacciones emocionales y conductas exageradas. - Suelen carecer de autoconfianza, son reservados en entornos desconocidos y pueden volverse socialmente aislados. - Son más dependientes de los adultos. - Pueden ser fácilmente sobreestimulados y presentarse impulsivos, inquietos y fácilmente frustrados.
Apego Inseguro Desorganizado o Desorientado	Main y Hesse, 1990. Carlson, 1998; Lyons-Ruth et al., 1993, 1997; Speltz et al., 1990. Jacobite y Hazen, 1999.	- Los niños con apego desorganizado o desorientado tiene menos estrategias para afrontar las separaciones. - Relación con problemas de conducta en la edad escolar (agresividad, conductas disruptivas y aislamiento). - Bajo tensión ven a los otros como amenazas potenciales y puede actuar aislándose, o con conductas defensivas agresivas, no respondiendo adecuadamente ante los otros.

TIPO DE APEGO	ESTUDIOS	EVOLUCIÓN
	Jacobvitz y Hazen, 2001; Main y Cassidy, 1988.	- Pueden mostrar rechazo y agresión contra sus cuidadores o ser demasiado alegres y atentos hacia ellos.
	Main y Cassidy, 1988; Wartner et al., 1994.	- La mayoría de los niños con apego desorganizado desarrollan estrategias de apego organizadas en la niñez tardía, en concreto utilizando conductas manipulativas. - Aquellos niños que no desarrollan estrategias organizadas y continúan exhibiendo conductas de apego desorganizadas en la niñez temprana, se considera que tienen las relaciones de calidad más pobre.
	Carlson, 1998; Graham y Easterbrooks, 2000; Greenberg y Hickman, 1991; Greenberg et al., 1991; Lyons-Ruth et al., 1993; Rosenstein y Horowitz, 1996.	- Con el tiempo pueden manifestar problemas clínicos.
	Carlson, 1998.	- Pueden manifestar desordenes disociativos.
	Rosenstein y Horowitz, 1996.	- Pueden presentar trastorno límite de la personalidad.
	Graham y Easterbrooks, 2000; Greenberg y Hickman, 1991; Lyons-Ruth et al., 1993.	- Presentan en mayor proporción desordenes de externalización (p.ej. oposicionismo, provocación, TDAH, trastorno disruptivo) como desórdenes de internalización (p.ej. depresión).

1.2.6.- VARIABLES QUE INFLUYEN EN EL TIPO DE APEGO.

Algunas de las variables que con más frecuencia se han vinculados a la sensibilidad del cuidador principal y a la calidad del apego infantil han sido las características parentales, las características infantiles (la genética y el temperamento), y los factores contextuales. Ainsworth señala que una base biológica determina la emergencia y forma

de la organización conductual, y las diferencias ambientales y las expectativas afectan a cómo se expresan algunos aspectos específicos de esa organización bajo condiciones particulares (Ainsworth y Marvin, 1995). Son varias las investigaciones que han intentado profundizar en la influencia de estas variables, destacando aquellos trabajos que utilizan muestras de niños adoptados y niños con deficiencias, con el objetivo de determinar el peso de cada una de las variables.

La mayoría de los investigadores reconocen la importancia de la existencia de cuidadores competentes y adecuados en el desarrollo infantil (McHale, Luretti, Talbot y Pouquette, 2001; Parke, 2004), aunque algunos se plantean si realmente es tan crítico el apego seguro, no encontrando continuidad entre el apego y el desarrollo posterior (Thompson, 2000, 2006; Thompson y Goodvin, 2005), y planteándose si no se da demasiada importancia al vínculo del apego en la infancia en el camino a una vida saludable (Kagan, 1987; 2000; Bakermans-Kranenburg, van Uzendoorn, Bokhorst y Schengel, 2004), señalando la resistencia y adaptabilidad de los niños para seguir un desarrollo positivo y el papel que la genética y el temperamento tienen en la competencia social del niño.

Goldsmith y Alansky (1987) después de realizar un meta-análisis de los resultados de numerosas investigaciones sobre los predictores del vínculo social afirman que la tendencia de la madre a responder a las demandas de atención del niño predice la seguridad o inseguridad del vínculo o apego; y que el temperamento del niño ante el estrés permite predecir la resistencia manifestada en la Situación Extraña. De Wolff e Ijzendoorn (1997) realizan un meta-análisis que incluye 66 estudios con antecedentes parentales que se relacionan con seguridad en el apego, con el objetivo de dilucidar si la sensibilidad materna se asocia con la seguridad del apego en el niño, y con qué fuerza. Los resultados muestran una asociación media entre sensibilidad materna y apego seguro, concluyendo que es un factor importante pero no único, lo que subraya la necesidad de una aproximación multidimensional de los determinantes del apego y la regulación emocional. En lugar de centrarse sólo en la sensibilidad materna; parece necesario acercarse al contexto global y ambiental, que incluye la interacción entre la sensibilidad materna, acumulación de estresores y factores de riesgo, sistemas familiares y eventos vitales (De Wolff e Ijzendoorn, 1997).

En los últimos estudios sobre los determinantes del estilo de apego infantil se amplía la perspectiva inicial sobre las influencias que reciben los niños de sus primeros agentes de socialización, es decir, los padres (Palacios, 1999), para incluir las influencias genéticas y temperamentales del niño, las variables contextuales y el impacto que tienen sobre la vinculación otros contextos de socialización del niño.

Jaffari-Bimmel, Juffer, van Ijzendoorn, Bakermans-Kranenburg y Mooijaart, (2006) realizaron un estudio longitudinal en una muestra de 160 niños adoptados con el objetivo de evaluar la influencia del temperamento de los niños y la influencia de las experiencias de cuidado tempranas en el desarrollo social a lo largo de la niñez y de la adolescencia. Los resultados indicaron que el desarrollo social y el temperamento se mantenían estables a lo largo del tiempo, y que la sensibilidad paternal anterior y actual tenían un papel muy importante en la predicción del desarrollo social en la adolescencia; la calidad de las relaciones tempranas establecidas con los padres estaba indirectamente asociada con el desarrollo social en la adolescencia, a través de su influencia en el desarrollo social temprano, puliendo los posibles efectos negativos de un temperamento difícil. Carlson et al., (2004) también encuentran una asociación indirecta entre la experiencia temprana y el funcionamiento social, a través de la influencia en las representaciones de las relaciones y de la conducta social en la niñez temprana. En otro estudio longitudinal, Stams, Juffer y van Ijzendoorn (2002) señalaron como factores de riesgo para un desarrollo social saludable el temperamento difícil y situaciones estresantes en la vida, y como factores proteccionistas, el apego seguro y los niveles altos de sensibilidad maternal.

En esta misma línea encontramos estudios que pretenden determinar las influencias de la genética y el temperamento en el establecimiento del apego en el caso de niños con alguna discapacidad. Recientemente, Howe (2006) analiza los factores que influyen en la calidad del apego en niños discapacitados, señalando el papel del temperamento y la deficiencia del niño así como el papel del cuidador principal, llegando a la conclusión de que no es la deficiencia en sí misma la que se asocia con un apego inseguro, sino la interacción del niño con discapacidad y la idea del cuidador sobre el apego. También señala que la deficiencia no es el único factor de riesgo para que no se favorezca un apego seguro, sino que las características del cuidador, incluyendo el modo en el que éste se ve afectado por niveles elevados de necesidades de apego, y las interacciones entre los

padres y el niño, que serían el resultado de una transacción entre ambos padres y las características del niño, juegan un papel muy importante; así cuando ambas partes cuentan con factores de vulnerabilidad, las proporciones de apego inseguro serían más altas.

En el caso de tensión de los padres en el cuidado de niños con discapacidad, el riesgo de este aumento de tensión parece deberse más a problemas de comunicación, comprensión e interpretación (Johnston et al., 2003). También se ha encontrado que el cuidado de niños con deficiencias incide más en la vida de los padres y de la familia: hay más costes económicos, falta de apoyo social, y un incremento de las demandas de cuidado (Mitchell y Sloper 2002; Sloper, Jones, Triggs, Howarth y Barton 2003). Los niños que sienten que sus necesidades no están reconocidas, que se entienden mal o son ignoradas, se apenan o sienten malestar, aumentando sus conductas de apego, añadiendo malestar y frustración al cuidador. Esta tensión también activa las defensas basadas en el propio apego a los padres, incluso activando problemas de apego no resueltos (Howe, 2006). Son muchas las investigaciones que señalan que los niños con enfermedades congénitas y deficiencias tienen más probabilidades de ser clasificados como niños con apego inseguro (Cicchetti y Sroufe 1978; Cicchetti y Pogge-Hesse 1982; Moran Pederson, Pettit y Krupka, 1992; Huebner y Thomas 1995; Clements y Barnett 2002; van Ijzendoorn, Goldberg, Kroonenberg y Frenkel, 1992). Sin embargo, en el caso de deficiencias muy severas, se ha observado un aumento del apego seguro. Una explicación para Howe (2006), puede ser que cuando la deficiencia es severa y está indiscutiblemente presente, es probable que afecte a muchos aspectos, incluida la habilidad para comunicar las necesidades, el reconocimiento paternal, la comprensión o el aumento de aceptación, y por tanto, las expectativas son también son más realistas.

Aunque la evidencia indica el predominio de apego inseguro en niños con deficiencias, parece que la relación que establecen los padres con sus hijos puede llegar a facilitar el apego seguro. Si los cuidadores son emocionalmente disponibles ante las necesidades del niño, con equilibrio emocional, y cuentan con las ayudas necesarias, estas relaciones se pueden favorecer (Clements y Barnett, 2002; Marvin y Pianta, 1996; Pianta, Marvin y Morog, 1999).

Por otro lado, Belsky y Rovine (1987) y Vaughn y Bost (1999), encuentran que aunque los factores del cuidador son los que determinan el desarrollo de un apego seguro o inseguro, el temperamento del niño parece afectar la manera en que la seguridad o la inseguridad son expresadas. Parece que la sensibilidad paternal está influida por la reactividad innata del niño, por sus dificultades temperamentales, por su irritabilidad y por su habilidad para autorregularse. Por ejemplo, Susman-Stillman, Kalkoske, Egeland y Waldman (1996) y van den Boom (1994) indicaban que los niños más irritables, con un temperamento difícil, suelen ser clasificados como niños con apego inseguro. Puede que al ser más demandantes aumenten los niveles de tensión de los padres, aumentando el riesgo de desarrollar apegos inseguros, que puede incrementarse si además contamos con pocos recursos económicos, sociales y/o psicológicos por parte de los padres.

1.3.- EL APEGO ADULTO.

1.3.1.- IDEAS GENERALES.

La teoría del apego de Bowlby (1969-88) se centra fundamentalmente en los vínculos establecidos entre los niños y sus cuidadores. A pesar de ello, como han señalado los investigadores del apego adulto, Bowlby sostiene que el sistema de apego desempeña un papel fundamental a lo largo del ciclo vital y que la conducta de apego es propia de los seres humanos "desde que nacen hasta que mueren" (Bowlby, 1979, p.129). En concreto, es a partir de Hazan y Shaver (1987) cuando los principios del apego infantil comienzan a aplicarse al estudio del apego adulto en las relaciones románticas, para convertirse actualmente en un armazón teórico importante para la actual investigación social, de la personalidad y clínica (Mikulincer y Goodman, 2006; Mikulincer y Shaver, 2007); y, aunque lentamente, cada vez encontramos más estudios sobre el tema en otras culturas distintas a la norteamericana y en concreto también, aunque todavía de manera muy limitada, en la población española (p.ej., Alonso-Arbiol, Shaver y Yáñez, 2002; Alonso-Arbiol, Balluerka y Shaver, 2007; López, 2006; Ortiz Barón y Yáñez Yaben, 1993).

El apego se forma durante el primer año de vida a través de un largo proceso, estableciéndose un vínculo especial entre el niño o la niña y sus progenitores o cuidadores. Durante la infancia pueden establecerse vínculos con una o varias personas, padres, cuidadores y otros familiares, como las abuelas -especialmente en el caso de madres adolescentes (Carrillo et al., 2004)-, pero la posibilidad de nuevos procesos de vinculación a nuevas figuras de apego permanece abierta toda la vida; de hecho, los adultos forman relaciones de apego con la pareja o parejas, con amigos especiales y con los propios hijos, siempre que la figura de apego cumpla determinadas condiciones (López, 2006).

Aunque, como comentaremos más adelante, no hay un acuerdo general a la hora de definir claramente qué es el apego adulto, partiendo de la teoría del apego de Bowlby, podemos establecer que la función del apego adulto, esencialmente similar a la del apego en la infancia, es asegurar la formación de relaciones fiables con las que se pueda contar más adelante para la protección física y psicológica, la regulación afectiva, y, finalmente, el éxito reproductor (Bretherton 1985; Crowell, Fraley y Shaver, 1999). Una característica fundamental es la búsqueda y la necesidad de mantener el contacto con la figura de apego en situaciones estresantes, y aunque en el adulto los medios para conseguir esta proximidad y contacto son más organizados, diversos y sofisticados, y se dirigen a personas y grupos más allá de la familia, estas conductas se siguen manteniendo; en situaciones de amenaza, peligro, separación o pérdida, es probable que los adultos busquen el apoyo emocional y la protección en sus figuras de apego, aunque incluso en algunas ocasiones no se requiera de la presencia real y baste con el hecho de pensar en estas figuras (Mikulincer y Shaver, 2007).

La función y los elementos básicos del apego permanecen a lo largo de todo el ciclo vital. El deseo de proximidad y contacto con la figura de apego en momentos de temor, ansiedad o estrés, junto con los sentimientos de bienestar y seguridad asociados a su presencia, la ansiedad por las separaciones y el sentimiento de abandono en el caso de pérdida, permanecen a lo largo de toda la vida (Ortiz Barón y Yárnoz Yaben, 1993; Rutter 1995). Estas conductas, que primero permiten establecer relaciones significativas entre los niños y sus cuidadores y, posteriormente, entre adultos, surgen a partir de las representaciones mentales internalizadas, lo que Bowlby denomina “modelos de trabajo

interno”. Estas representaciones tienden a operar de manera automática, es decir, fuera de la conciencia, y toda nueva información recibida es incorporada a estos modelos preexistentes; por esta razón, los modelos internos tienen tendencia a la estabilidad, aunque pueden ser modificados en determinadas circunstancias (Yáñez y Páez, 1993; 1994).

En los adultos cambia la manera de expresar los sentimientos, y las conductas de apego se hacen menos frecuentes y manifiestas, aumentando la tolerancia a las separaciones, interfiriendo en menor grado su aflicción en otros sistemas de conducta y manifestándose externamente menos. Las diferencias individuales son mucho mayores y los modelos representacionales sobre la figura de apego están más formados y son más estables y, por lo tanto, más difíciles de modificar, lo que no ocurría durante la infancia. López (2006) señala que en el adulto es frecuente que las relaciones de apego tengan un alto grado de reciprocidad, aunque no necesariamente; mientras que en la infancia las relaciones entre los niños y las figuras de apego son asimétricas (diferencia de edad, nivel de desarrollo, capacidad de control e interacción, experiencia de relaciones, etc.).

López (2006) señala que, como resultado de las diferentes experiencias de apego vividas en la primera infancia, cada persona acaba formando un “patrón o estilo de apego, caracterizado por una forma relativamente estable de relacionarse, sentir y pensar” (p.10), especialmente en las relaciones que requieren intimidad. Este estilo acaba conformando una manera de actuar, sentir y pensar transversal a todas las relaciones de apego, a los nuevos procesos de apego, a las relaciones de amistad, a las relaciones amorosas y a otros muchos aspectos de la vida. Grossmann, Grossman y Kindler (2005, p. 104), señalan que estas representaciones mentales de las figuras de apego en relación a uno mismo se mantienen “a lo largo de la senda hacia la personalidad adulta”. De hecho, el estilo de apego se asocia y se utiliza como predictor de muchos aspectos de la conducta humana, especialmente de la conducta social (López, Erchebarría, Fuentes y Ortiz, 1999).

Las representaciones internas, formadas en gran parte durante la infancia, dirigen las respuestas conductuales y afectivas de los adultos; por ejemplo, en su manera de responder a los requerimientos de los niños a su cuidado o a los requerimientos de otros adultos. Es decir, que de acuerdo a la manera en que estos adultos fueron tratados por sus

propios cuidadores cuando eran niños, así desarrollan sus propios modelos representacionales, que influirán a su vez en sus nuevas relaciones (Pinedo y Palacios, 2006). Las personas establecen importantes vinculaciones a lo largo de toda su vida, y estas nuevas relaciones pueden intervenir de manera muy significativa confirmando o no confirmando las expectativas basadas en las experiencias anteriores, modificando los modelos internos contruidos en la infancia (Ortiz Barón et al., 2002). En concreto, el apego adulto se ha evaluado y analizado dentro de diferentes contextos de relación: por ejemplo, dentro de las relaciones de pareja y amigos (Collins y Read, 1990; West y Sheldon-Keller, 1994), entre los padres y los hijos (Armsden y Greenberg, 1987; Cicirelli, 1995), entre los adultos y Dios (Cicirelli, 2004; Granqvist y Kirkpatrick, 2004; Rowatt y Kirkpatrick, 2002), entre los adultos y los animales de compañía (Sable, 2000), entre pacientes y terapeutas (Mallinckrodt, Porter y Kivlighan, 2005; Parish y Eagle, 2003; Woodhouse, Schlosser, Crook, Ligiero y Gelso, 2003), incluso, entre profesores y alumnos (Kesner, 2000).

Con una base segura, las personas de cualquier edad se sienten más libres para moverse y explorar el mundo, buscando nuevas experiencias y actividades, sintiéndose seguras de tener un refugio cómodo y tranquilizante donde volver cuando lo necesiten (Ainsworth 1991). Bowlby (1973) señala claramente la distinción entre el apego y la dependencia, considerando el apego como una conducta adaptativa, no como un exceso de dependencia, para buscar proximidad, seguridad y tranquilidad en situaciones de malestar o infelicidad. El término “dependencia” se utiliza en ocasiones como término peyorativo que indica que el sujeto debe madurar y que debe ser más independiente, teniendo menos necesidad de los otros, lo que llevó a Bowlby (1969) a insistir en que la activación adaptable de la conducta de apego no debe interpretarse como una dependencia patológica del adulto. Por ejemplo, encontramos investigaciones que señalan que los individuos viven más tiempo y son más felices cuando tienen relaciones afectivas más duraderas (Diamond e Hicks, 2004); los individuos que no mantienen relaciones de intimidad son más susceptibles al dolor psicológico y fisiológico, al abuso de sustancias, depresión y suicidio (Gilbert, 2001; Hazan y Zeifman 1999).

1.3.1.1.- Evolución del apego.

A lo largo de la infancia, la figura de apego principal es normalmente la madre, aunque los niños también se apegan a su padre (Yárnoz, 1993), hermanos, abuelos, cuidadores y otras figuras cercanas (Carrillo et al., 2004; Harkness y Super, 1995). A medida que el niño va creciendo, van tomando importancia otras figuras no pertenecientes al grupo familiar, como amigos o pareja, llegando hasta los propios hijos, que pasarán a ser figuras de apego para el sujeto en edades avanzadas (López, 1993). En función de los vínculos establecidos con el principal cuidador, el niño construye un modelo representacional interno que va a tener una profunda influencia sobre sus relaciones sociales en general (Bowlby, 1980).

Pasar de la infancia a la adolescencia y posteriormente a la adultez, puede implicar cambios en el estilo de apego establecido, además de una modificación de las representaciones internas a partir de las nuevas experiencias vividas, pero a pesar de los cambios, el apego es una conducta que se mantiene activa a lo largo de todo el ciclo vital (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1988). Los niños que establecieron durante su primera infancia una relación de apego seguro con sus padres u otras personas significativas desarrollan una actitud básica de confianza en los demás que les lleva a establecer relaciones con los iguales basadas en la seguridad, por lo que unas buenas relaciones con los padres predecirán unas buenas relaciones con los iguales (Furman y Wehener, 1999; Oliva et al., 2002; Simpson y Rholes, 1998).

Independientemente del tipo de apego que se establezca entre los padres y los hijos, es necesario tener presentes las etapas del desarrollo que van atravesando éstos: la niñez intermedia y tardía, la adolescencia, y la juventud, hasta llegar a la adultez. De acuerdo con Ainsworth (1991), en particular el paso de la infancia a la adolescencia se caracteriza por una búsqueda de autonomía e independencia de los hijos frente a sus padres. Ese proceso de individuación “puede ser descrito como aquel en el que los padres y adolescentes trabajan hacia la separación del adolescente como un individuo, mientras se mantienen las conexiones entre ellos, basadas en el respeto mutuo y la consideración de la individualización” (Youniss y Smollar, 1998, p. 302). A lo largo de la adolescencia, los

iguales irán ganando importancia como figuras de apego, convirtiéndose en una fuente de apoyo social y emocional (Hazan y Zeifman, 1994; Wilkinson, 2004).

En cuanto a la conexión entre las relaciones con los padres y las relaciones con los iguales desde la teoría del apego, un contexto familiar, marcado por la comunicación y el afecto permitirá desarrollar un modelo relacional de tipo seguro que llevará a los adolescentes a establecer unas relaciones con los iguales también marcadas por la confianza y la seguridad; los adolescentes que perciben un mayor apoyo familiar mostrarán un mayor apego hacia los iguales (Bowlby, 1980; Oliva et al., 2002; Sroufe y Fleeson, 1986). Esto no significa que la relación con los padres desaparezca, sino que ocurre un cambio en la jerarquía de las figuras de apego: los padres continuarán actuando como “figuras de apego de reserva” en caso de enfermedad, emergencia o dificultades, mientras que los iguales empiezan a consolidarse como figuras de apego remplazando a los padres en muchas de sus funciones (Allen y Land, 1999; Hazan y Zeifman, 1994). Por otro lado, estas exigencias de autonomía y responsabilidad por parte de los adolescentes pueden ser tan fuertes que los padres las pueden vivir como alejamiento, provocando frustración ante sus expectativas de control y acercamiento emocional; siendo frecuentes las discusiones y amenazas para conseguir el control, tanto por unos como por otros. La consecución de autonomía y de control de la propia conducta del adolescente dependerá en gran medida de las reacciones adecuadas por parte de los adultos ante estas exigencias (Laursen y Collins, 2004; Zimmer-Gemback y Collins, 2003). Poco a poco, el adolescente adquirirá la capacidad para tomar decisiones de manera autónoma si se le facilita autonomía en aquellas áreas en las que puede tomar decisiones adecuadas, pero guiándole en aquellas en las que aún no está preparado para tomar el control.

Los resultados de una investigación realizada por Oliva et al., (2002) señalan que los cambios experimentados en la relación entre padres e hijos adolescentes muestran un cierto deterioro a lo largo de la adolescencia, aunque estas modificaciones sólo se observan entre los adolescentes varones, coincidiendo en esto con otros estudios anteriores (Fuentes, Motrico y Bersabé, 2001; van der Lippe, 1998). Estas diferencias de género podrían obedecer a las prácticas de socialización diferenciadas que estimulan una mayor autonomía entre los chicos y el mantenimiento de relaciones estrechas con los padres entre las chicas, y también a la mayor precocidad que muestran las chicas en los

cambios puberales. Algunas investigaciones muestran que la maduración física relacionada con la pubertad aumenta tanto la distancia emocional entre el adolescente y sus padres como el surgimiento de conflictos (Grotevant, 1998). Por lo tanto, cabe esperar que el deterioro de la relación con los padres sea más precoz entre las chicas que entre los varones, teniendo lugar en torno a los 11 ó 12 años, lo que quedaría fuera del periodo de edad incluido en el estudio de Oliva et al., (2002), y por ello, pasase desapercibido.

También parece que, al final de la adolescencia, la autoestima y la satisfacción vital dependen en mayor medida de la relación con los iguales que del apoyo de los padres (Dekovic, 1999; Doherty y Feeney, 2004; Laible et al., 2000; Oliva et al., 2002), poniendo de relieve la importancia creciente de los compañeros como figuras de apego. Los adolescentes con menos problemas emocionales y conductuales son precisamente aquellos con un buen apego a padres y a iguales, mientras que los mayores problemas los encontramos en el grupo de adolescentes con bajo apoyo parental y escaso apego a los iguales. Por lo tanto, recibe apoyo empírico la idea de que es muy importante para el adolescente disponer de múltiples figuras de apego de cara a promover su ajuste (Fuentes, 1999; Howes, 1999; Thompson, 1998).

En concreto, en cuanto a las relaciones entre los adolescentes y sus padres, varios investigadores han señalado la importancia que el apego seguro puede tener en la calidad de las mismas. Algunos trabajos señalan que resulta menos probable que los adolescentes con apego seguro tengan comportamientos problemáticos, como actos delictivos o consumo de drogas, que aquellos adolescentes con apegos más inseguros (Allen, Hauser y Borman-Spurrell, 1996, Allen, McGeorge, Pearson y Milne, 2004; Allen, Moore, Kuperminc y Bell, 1998, Allen et al., 2003). Otras investigaciones también determinaron que los adolescentes con apego seguro mantenían mejores relaciones con sus iguales que los adolescentes con apego inseguro (Koback, 1999; Laible, Carlo y Raffaelli, 2000); aunque el éxito o fracaso del apego entre los adolescentes y sus padres no siempre da lugar a un éxito o un fracaso en las relaciones del adolescente con su grupo de iguales (Buhrmester, 2003).

Parece que un apego seguro con los padres puede facilitar las relaciones del adolescente porque fomentaría su confianza para establecer relaciones cercanas con otros

sujetos, creando las bases sobre las que se afianzan sus habilidades para relacionarse de manera cercana. Sin embargo, encontramos adolescentes que, aunque mantienen buenas y fuertes relaciones en su entorno familiar, encuentran dificultades para relacionarse con su grupo de iguales debido a diversas razones, como falta de atractivo físico, retraso en la maduración física o choques culturales, económicos y sociales fuertes; mientras que otros adolescentes de familias problemáticas encuentran en su grupo de iguales una oportunidad positiva para compensar su difícil situación familiar (Buhrmester, 2003; Santrock, 2006).

De todas formas, los padres tienen un papel muy destacado en el desarrollo del adolescente, funcionando como figuras de apego y sistemas de apoyo muy importantes en esta etapa (Collins y Lauren, 2004). Aunque se dirigen a la adultez, aún necesitan estar conectados a su familia (Bradshaw y Garbarino, 2004; Laursen y Collins, 2004; Roth y Brooks-Gunn, 2000). Algunos estudios revelan la importancia que tiene para los adolescentes un mayor contacto con sus familias, por ejemplo, aquellos que comían con uno de sus progenitores cinco o más días a la semana presentaban menos conductas problemáticas (Council of Economic Advisors, 2000) y cuando los padres realizaban un seguimiento activo del desarrollo de sus hijos adolescentes y les servían de guía, presentaban con mayor frecuencia relaciones positivas con sus iguales y menos consumo de drogas que aquellos cuyas familias no se involucraban tan activamente (Mounts, 2002).

Small (1990) señaló algunas de las características que se dan en los padres que favorecen un desarrollo eficaz durante la adolescencia de sus hijos. Entre ellas destacaban mostrar cariño y respeto mutuo, demostrar interés continuado por la vida de su hijo, reconocer su desarrollo cognitivo y emocional y adaptarse a él, comunicar expectativas elevadas de conducta y de logro y poner recursos constructivos para tratar los problemas y las situaciones de conflicto. Los adultos seguros tienden a recordar una relación cariñosa con madres sensibles y preocupadas por ellos; los evitantes recuerdan generalmente una historia de frialdad, falta de capacidad de respuesta y rechazo por parte de la figura de apego (Ortiz Barón et al., 2002); y los ansioso-ambivalentes tienden a recordar un tono afectivo negativo entre los padres y una relación con una figura de apego poco comprensiva. También se encuentra, como sucede en la infancia, que la

representación de la madre es un predictor más fuerte de los estilos de apego adulto que los recuerdos sobre la historia afectiva con el padre, y la asociación entre el apego seguro y el recuerdo de una madre cariñosa, accesible y que responde es más elevada entre los hombres que entre las mujeres (Hazan y Shaver, 1987; Le Poire et al., 1997; López, Gómez-Zapiain, Apodaka, Delgado y Marcos, 1994)

Los resultados obtenidos por varios autores (p.ej., Simpson, Rholes y Nelligan, 1992; Feeney y Noller, 1990) apoyan las teorías de Bowlby (1969) sobre el papel de la vinculación temprana en las experiencias afectivas posteriores, y permiten proponer la teoría de apego como una perspectiva teórica excelente para abordar las relaciones afectivas también en la etapa adulta. La teoría del apego se ha utilizado como base para estudiar las relaciones cercanas a lo largo de toda la vida (Cassidy y Shaver, 1999), y en especial al análisis de las relaciones románticas y sexuales de los adolescentes y adultos (Feeney y Noller, 2001; Tracy, Shaver, Albino y Cooper, 2003).

Ainswort (1989), resaltó la función del sistema conductual de apego en las relaciones adultas. Distingue las relaciones de apego de otras relaciones adultas: las relaciones de apego son aquellas que proporcionan sentimientos de seguridad y pertenencia, sin sentir soledad e inquietud, a diferencia de relaciones que proporcionan otros sentimientos (compañerismo, satisfacción sexual, sentirse necesario, compartir intereses comunes, competencia,...). Aunque entre adultos y niños existen diferencias, algunas experiencias emocionales y las conductas asociadas son compatibles con la concepción del apego de Bowlby (1969). Existen diferencias entre las relaciones de pareja y las relaciones con los padres, como por ejemplo la sexualidad, pero la pareja sigue cubriendo algunas de las necesidades que cubrían los padres.

En general, los adultos esperan que su pareja sea una base firme que les dé seguridad y consuelo en momentos de tensión. Entre adultos, la relación es recíproca, ambos buscan la seguridad en el otro y ambos reciben y proveen cuidado y afecto en el otro. La separación y la pérdida también genera angustia, aunque los adultos pueden sobrellevar mejor las separaciones y, en general, la interferencia del sistema de apego en el sistema exploratorio es menor que en la infancia (Ortiz Barón et al., 2002). Sin embargo, se puede afirmar que el amor romántico es semejante al apego del niño hacia su

cuidador principal en términos de búsqueda y mantenimiento de la proximidad, de percepción de la figura de apego como base de seguridad y refugio, y de ansiedad ante la separación. Las diferencias individuales sobre los estilos de apego, y las dimensiones de los diferentes estilos, han permitido entender procesos de relaciones y de regulación de emociones tanto en poblaciones clínicas como normales (Alonso-Arbiol et al., 2002; Cassidy y Shaver, 1999; Mikulincer y Shaver, 2003).

Algunos autores han estudiado la continuidad existente entre las relaciones de apego en la niñez y las relaciones de pareja, encontrando un vínculo entre la calidad de las relaciones de apego en la niñez y la de las relaciones de pareja en la edad adulta (Hazan y Shaver, 1987; Shaver y Hazan, 1993). Los adultos que manifestaban sentirse apegados de manera segura a sus padres solían mostrar el mismo tipo de apego hacia sus parejas, y los adultos que manifestaban una relación con sus padres de apego inseguro solían también manifestar este tipo de apego hacia sus parejas. Waters et al., (2000) realizaron un estudio longitudinal concluyendo que los individuos que mostraron apego seguro hacia las personas que cuidaban de ellos a la edad de un año también solían manifestar este mismo tipo de apego en las relaciones con sus padres y con sus parejas veinte años más tarde.

Otras investigaciones que relacionan el apego en la niñez y los patrones de apego en las relaciones de los adultos (Atkinson y Goldberg, 2003; Bartholomew y Horowitz, 1991; Edelstein y Shaver, 2004; Egeland y Carlson, 2004; Feeney, 1996; Fraley, 2002) señalan, por ejemplo, que a aquellos sujetos que habían mostrado apego seguro hacia sus cuidadores en la niñez, les resultaba en la edad adulta más fácil intimar con otras personas, y no se preocupaban demasiado por depender excesivamente de alguien o por sufrir abandono. A los individuos que mostraban apego evitante en la niñez les resultaba más difícil mantener relaciones de intimidad. A diferencia de las personas con apego seguro, una vez dentro de la pareja, resultaba más probable que los individuos con apego evasivo rompieran la relación y buscaran relaciones esporádicas sin amor. Posiblemente, relaciones distantes con los padres se asocian a búsquedas de pareja distantes (Lerner, 1989). Los sujetos que mostraban un apego ambivalente durante la niñez solían ser menos confiados, manifestándose como más posesivos y celosos; pudiendo romper su relación con una misma persona varias veces, presentando dificultad para controlar su ira o la intensidad de sus emociones cuando discuten.

Teniendo en cuenta esto, es posible afirmar que las relaciones de apego sufren una serie de transformaciones importantes a lo largo del ciclo vital; dichas transformaciones se encuentran determinadas por fenómenos como la separación de los padres, la aparición de los iguales en la adolescencia o la construcción de una pareja en la adultez. La red de relaciones aumenta (Collins, Gleason y Sesma, 1997) y se desarrolla la capacidad de intimidad con los iguales, amigos o pareja, como base central del mundo afectivo (Allen y Land, 1999). Estas nuevas relaciones son fundamentales, ya que se convierten en fuentes importantes de retroalimentación sobre el comportamiento social, intimidad, influencia social, relaciones afectivas y compañía en la vida de los individuos. Las relaciones íntimas demuestran confianza, auto-descubrimiento y preocupación (Collins y Sroufe, 1999; Orlofsky, 1993); además, la intimidad madura también requiere capacidad para mantener la autonomía, individualidad y separación dentro de la relación (Shulman, Laursen, Kalman y Karpovsky, 1997). Cassidy (2001) señaló cuatro habilidades necesarias e importantes para el desarrollo de la capacidad para la intimidad: las habilidades de buscar cuidado, dar cuidado, sentirse cómodo con el yo autónomo, y la habilidad de negociar. Estas habilidades tienen mucho que ver con las representaciones de apego que los individuos han formado, especialmente durante su niñez. Por estas razones, los sujetos con una representación de apego seguro tendrían una ventaja sobre los otros (Allen y Land, 1999; Collins y Sroufe, 1999). Esta ventaja también podría manifestarse en su capacidad de formar y mantener cercanía y confianza en las relaciones con los amigos y con los compañeros románticos (Furman, Simon, Shaffer y Bouchey, 2002; Mayseless y Scharf, 2007; Weimer, Kerns y Oldenburg, 2004).

Por último, también es importante destacar que existen estudios centrados en el apego en personas mayores (Krause y Haverkamp, 1996; Shaver y Mikulincer, 2004) aunque de momento son pocos. Se plantean la inversión de papeles entre los adultos mayores y sus hijos, la reducción gradual en el número de relaciones con compañeros y el posible cambio en relación a la búsqueda de apoyo y confort en figuras religiosas y simbólicas (Dios, otras figuras religiosas y/o imágenes internalizadas de relaciones perdidas, por ejemplo, padres difuntos, hermanos y esposos). Mikulincer y Shaver (2004) encuentran que estos residuos simbólicos de figuras y relaciones de apego son una parte importante de los sistemas de apoyo social de personas mayores.

A continuación en la Tabla 1.7. y 1.8. se resumen las aportaciones de algunas de las investigaciones más destacadas que se centran en la evolución del apego desde la infancia a la adolescencia y a la adultez respectivamente.

Tabla 1.7. Resumen de estudios sobre la evolución del apego desde la infancia a la adolescencia.

FACTOR ANALIZADO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
Cambios con relación al apego infantil	Allen y Land, 1999; Dekovic, 1999; Hazan y Zeifman, 1994; Laible et al., 2000; López, 1993; Oliva et al., 2002; Youniss y Smollar, 1998; Wilkinson, 2004.	- Las figuras de referencia se amplían: iguales y amigos.
	Youniss y Smollar, 1998.	- La adolescencia se caracteriza por una búsqueda de autonomía e independencia de los hijos frente a sus padres, ganando importancia los amigos como figuras de apego.
	Bradshaw y Garbarino, 2004; Collins y Lauren, 2004; Laursen y Collins, 2004; Roth y Brooks-Gunn, 2000.	- Los padres siguen teniendo un papel muy importante en el desarrollo del adolescente, funcionando como figuras de apego y sistemas de apoyo.
	Allen y Land, 1999; Hazan y Zeifman, 1994.	- Los padres son “figuras de apego de reserva” en caso de enfermedad, emergencia o dificultades, mientras que los iguales empiezan a consolidarse como figuras de apego remplazando a los padres en muchas de sus funciones.
	Fuentes, et al., 2001; Oliva et al., 2002; van der Lippe, 1998.	- Deterioro en las relaciones entre padres e hijos a lo largo de la adolescencia, más frecuente en adolescentes varones.
	Dekovic, 1999; Laible et al., 2000; Oliva et al., 2002.	- Al final de la adolescencia, la autoestima y la satisfacción vital dependen en mayor medida de la relación con los iguales que del apoyo de los padres.

FACTOR ANALIZADO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
Influencia de un apego temprano en el desarrollo del adolescente.	<p>Bowlby, 1980; Furman, y Wehner, 1999; Oliva et al., 2002; Simpson y Rholes, 1998.</p> <p>Furman, y Wehner, 1999; Oliva et al., 2002; Simpson y Rholes, 1998; Sroufe y Fleeson, 1986.</p> <p>Dekovic, 1999; Laible et al., 2000, Oliva et al., 2002.</p> <p>Fuentes, 1999; Howes, 1999; Thompson, 1998</p> <p>Allen, et al., 1996; 2003; 2004.</p> <p>Koback, 1999; Laible et al., 2000.</p> <p>Buhrmester, 2003; Santrock, 2006.</p> <p>Council of Economic Advisors, 2000; Mounts, 2002.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los vínculos establecidos en la infancia influyen en las relaciones sociales posteriores. - Unas buenas relaciones con los padres predecirán unas buenas relaciones con los iguales. - Los adolescentes con menos problemas emocionales y conductuales son aquellos con un buen apego a padres y a iguales. - Importancia de tener múltiples figuras de apego para un buen ajuste social. - Menor probabilidad de que los adolescentes con apego seguro tengan comportamientos problemáticos, como actos delictivos o consumo de drogas, que aquellos adolescentes con apegos más inseguros. - Los adolescentes con apego seguro mantienen mejores relaciones con sus iguales que los adolescentes con apego inseguro - Algunos adolescentes, aunque mantienen buenas y fuertes relaciones en su entorno familiar, encuentran dificultades para relacionarse con su grupo de iguales debido a diversas razones, como falta de atractivo físico, retraso en maduración física o choques culturales o económicos - Otros adolescentes de familias problemáticas encuentran en su grupo de iguales una oportunidad positiva para compensar su situación familiar. - Los adolescentes que mantienen un mayor contacto con sus familias presentaron menos conductas problemáticas.

FACTOR ANALIZADO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
Características de los padres que favorecen un desarrollo eficaz	<p>Small, 1990.</p> <p>Hazan y Shaver, 1987; Le Poire et al., 1997; López et al., 1994; Ortiz Barón et al., 2002.</p>	<p>- Los padres muestran cariño y respeto mutuo, demuestran interés continuado por las vidas de su hijo, reconocen y se adaptan a su desarrollo cognitivo y emocional, comunican expectativas elevadas de conducta y de logro y utilizan recursos constructivos para tratar los problemas y las situaciones conflictivas.</p> <p>- Los adultos seguros tienden a recordar una relación cariñosa con madres sensibles y preocupadas por ellos; los evitantes recuerdan generalmente una historia de frialdad, falta de capacidad de respuesta y rechazo por parte de la figura de apego; y los ansioso-ambivalentes tienden a recordar un tono afectivo negativo entre los padres y una relación con una figura de apego poco comprensiva.</p>

Tabla 1.8. Resumen de estudios sobre la evolución del apego desde la infancia a la adultez.

FACTOR	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
Cambios con relación al apego infantil en la adultez	<p>Cassidy y Shaver, 1999; Feeney y Noller, 2001; López, 1993; Tracy et al., 2003.</p> <p>Shaver, y Mikulincer, 2004.</p> <p>Ortiz Barón et al., 2002.</p>	<p>- Las figuras de referencia se amplían: amigos, pareja, hijos....</p> <p>- En las personas mayores las figuras de apego son fundamentalmente los hijos, figuras religiosas e imágenes internalizadas de relaciones perdidas.</p> <p>- Existen diferencias entre las relaciones de pareja y las relaciones con los padres, como por ejemplo la sexualidad, pero la pareja sigue cubriendo algunas de las necesidades que cubrían los padres.</p> <p>- El amor romántico es semejante al apego del niño hacia su cuidador principal en términos de búsqueda y mantenimiento de la proximidad, de percepción de la figura de apego como base de seguridad y refugio, y de ansiedad ante la separación.</p>

FACTOR	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
		<ul style="list-style-type: none"> - Entre adultos, la relación es recíproca; ambos buscan la seguridad en el otro y ambos reciben y proveen cuidado y afecto hacia el otro. - Los adultos pueden sobrellevar mejor las separaciones, y la interferencia del sistema de apego en el sistema exploratorio es menor que en la infancia.
Influencia de un apego temprano en el desarrollo del adulto.	<p>Alonso-Arbiol et al., 2002; Cassidy y Shaver, 1999; Mikulincer y Shaver, 2003.</p> <p>Hazan y Shaver, 1987; Shaver y Hazan, 1993, Waters et al., 2000.</p> <p>Atkinson y Goldberg, 2003; Bartholomew y Horowitz, 1991; Edelstein y Shaver, 2004; Egeland y Carlson, 2004; Feeney, 1996; Fraley, 2002.</p> <p>Allen y Land, 1999; Cassidy 2001; Collins y Sroufe, 1999 Furman et al., 2002; Mayseless y Scharf, 2007.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las diferencias individuales sobre los estilos de apego se reflejan en los procesos de relaciones y procesos de regulación de emociones, tanto en poblaciones clínicas como normales. - Asociación entre la calidad de las relaciones de apego en la niñez y la calidad de las relaciones de pareja en la edad adulta - El apego seguro hacia los cuidadores se relaciona con la facilidad para intimar con otras personas, y con la menor preocupación por depender excesivamente de alguien o por sufrir abandono. - El apego evitante se asocia con mayor dificultad para mantener relaciones íntimas, con rupturas de la relación y con la búsqueda de relaciones esporádicas sin amor. - El apego ambivalente durante la niñez se refleja en adultos menos confiados, más posesivos y celosos; varias rupturas de la relación con una misma persona; dificultad para controlar su ira o la intensidad de sus emociones cuando discuten. - Los sujetos con una representación de apego seguro manifiestan capacidad para formar y mantener cercanía y confianza en las relaciones con los amigos y con los compañeros románticos.
Características de los padres que favorecen un desarrollo eficaz	Hazan y Shaver, 1987; Le Poire et al., 1997; López et al., 1994; Ortiz Barón et al., 2002.	<ul style="list-style-type: none"> - Los adultos seguros tienden a recordar una relación cariñosa con madres sensibles y preocupadas por ellos. - Los adultos evitantes recuerdan generalmente una historia de frialdad, falta de capacidad de respuesta y rechazo por parte de la figura de apego

FACTOR	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
		- Los ansioso-ambivalentes tienden a recordar un tono afectivo negativo entre los padres y una relación con una figura de apego poco comprensiva.

1.3.2.- DIFERENTES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DENTRO DEL APEGO ADULTO.

Bowlby (1979) consideró su teoría sobre el apego como un constructo aplicable a todo el desarrollo humano. El interés por el apego adulto, tanto desde una perspectiva teórica como empírica, ha ido en aumento, manifestándose un interés especial por la evaluación del constructo de apego en estas etapas del desarrollo. Sin embargo, no encontramos que hasta el momento exista un consenso sobre lo que significa ser apegado en la adultez (Crowell et al., 1999; Hazan, Gur-Yaish y Campa, 2004; Main, 1999). En concreto, en los años 80 comenzaron a desarrollarse dos líneas paralelas de investigación basadas en diferentes conceptualizaciones y maneras de evaluar el constructo de apego adulto. A continuación señalaremos algunos datos de cada una de estas dos líneas y sus diferencias fundamentales, teniendo en cuenta que siguen siendo la base de las investigaciones actuales sobre el apego adulto.

1.3.2.1.- Primera línea de investigación: sistema representacional.

La primera línea de investigación basada en el sistema representacional fue comenzada por psicólogos del desarrollo como Ainsworth, con sus observaciones sobre la relación entre padres e hijos, y posteriormente por psicólogos clínicos, destacando los trabajos de Mary Main y de varios colaboradores, diseñando entrevistas para analizar el "estado mental" o "sistema representacional" sobre los padres con respecto al apego (Main et al., 1985). Estos sistemas representacionales sobre las relaciones familiares se acercan más a la idea originaria de Bowlby sobre los modelos internos o

representacionales (IWM) que el individuo crea sobre sus interacciones tempranas, y que en el adulto incluirían, entre otras, variables inconscientes (George y West, 2001; Main et al., 1985).

Algunos de los investigadores más destacados de esta primera perspectiva (p.ej., Bretherton, Cassidy, Crittenden, Kobak, Main y Waters) fueron alumnos de Ainsworth, que era psicóloga del desarrollo y clínica infantil. Las investigaciones de esta perspectiva son generalmente de orientación psicodinámica, centrando su preocupación en los problemas clínicos; utilizando generalmente poblaciones clínicas y, por tanto, muestras más pequeñas.

El principal instrumento de medición del "estado mental actual con respecto al apego" (Hesse 1999, p 395), es la "Entrevista de apego adulto" (*Adult Attachment Interview*. AAI; George, Kaplan y Main, 1985). Se trata de una entrevista semiestructurada diseñada en su origen para explorar el efecto que la organización de las representaciones de experiencias tempranas ejerce sobre el rol de madre. Su fin es determinar si la relación vincular durante los primeros años de vida influye en sus relaciones posteriores, permitiendo evaluar el estado mental de los adultos con respecto al apego. En concreto, los participantes deben hacer una descripción general de las relaciones con sus padres en la infancia, señalando incidentes concretos. También deben señalar la naturaleza de la relación actual con sus padres, indicando la conducta actual de estos, y evaluar la influencia de sus experiencias infantiles en su desarrollo y en su personalidad. La AAI se codifica en términos de coherencia del discurso que muestra la persona mientras relata experiencias relevantes de su infancia, en función de la estructura de su relato y de su habilidad para colaborar efectivamente con el entrevistador (Hesse, 1999).

Main et al., (1985) se centraron en las representaciones actuales de los adultos sobre sus relaciones de niñez con los padres, basándose en que estas representaciones estarían afectadas por las conductas de cuidado recibidas, que a su vez estarían influidas por los modelos de apego de los padres cuando eran niños. En concreto, entrevistaron a un grupo de padres con el fin de buscar aspectos de las transcripciones de la entrevista que pudieran relacionarse con las clasificaciones de apego de sus hijos valoradas a través de la

Situación Extraña (Ainsworth et al., 1978). A través del procedimiento de la Entrevista de Apego Adulto (AAI; George et al., 1985) el grupo investigador confirmó que los resultados de la entrevista de los padres se asociaban con las valoraciones independientes de las clasificaciones de apego de sus hijos (Crowell y Feldman, 1987; Grossmann, Fremmer-Bombik, Rudolf, y Grossmann, 1988; IJzendoorn, 1995; Main et al., 1985). Los niños clasificados como "evitantes " en la Situación Extraña tenían cuidadores primarios que evitaban o rechazaban recuerdos y sentimientos relacionados con el apego; los niños clasificados como "ansiosos" tenían cuidadores primarios que estaban ansiosamente preocupados con los problemas relacionados con el apego; y los niños clasificados como "seguros" tenían cuidadores que se sentían "libres y autónomos" con respecto al apego. En un trabajo posterior (Main y Solomon, 1986), encontraron un cuarto tipo de apego infantil que denominaron "desorganizado o desorientado", que parecía estar asociado con cuidadores que parecían no haber resuelto sus problemas con respecto a las pérdidas y traumas en su historia de apego y que se denominó "apego no resuelto".

Las transcripciones basadas en la coherencia del discurso, y las reflexiones y evaluaciones de los participantes de las entrevistas a partir de la Entrevista de Apego Adulta (AAI; George, et al., 1985), permitieron identificar tres estilos de apego adulto que coincidían con las tres disposiciones o tendencias (segura, evitativa y ambivalente) propuestas por Bowlby (1980), y otras dos categorías formuladas posteriormente (Main y Goldwyn, 1998):

Seguro o autónomo (*Secure-autonomous*, F).

Durante la descripción y evaluación de las experiencias con el apego, el sujeto mantiene un discurso coherente y se muestra dispuesto a colaborar, tanto si sus experiencias son descritas como favorables o no. El entrevistado parece dar valor al apego, mientras que se mantiene objetivo frente a cualquier otra relación o experiencia concreta. Tienden a apreciar las relaciones de apego, a describir coherentemente sus experiencias de apego (tanto positivas como negativas), y a considerarlas importantes para su propia personalidad (Martínez y Santelices, 2005).

Se caracterizan por la facilidad y objetividad para comentar los episodios de apego y por una valoración positiva de estas experiencias. Son flexibles, reflexivos, conversan acerca de sus relaciones, tienen recuerdos específicos, valoran las experiencias de apego, integran las experiencias positivas y negativas de sus padres y son conscientes de cómo esas experiencias han influido en su vida adulta (Tapia Villanueva, 2001).

Evitativo ó rechazante (*Dismissing, Ds*).

También denominado en algunas traducciones como “elusivo” (Marrone 2001), “devaluador” (Cantón y Cortés, 2000) o “desapegado” (Tapia Villanueva, 2001). Este estilo de apego está caracterizado por la dificultad para recordar experiencias de apego y por su valoración negativa de la niñez. Los adultos con este estilo de apego tienen dificultad para expresar afectos, desvalorizan la importancia de esas relaciones en su vida adulta y presentan representaciones idealizadas y contradictorias de sus experiencias con sus padres (Tapia Villanueva, 2001).

Describen a sus padres como normales o excelentes, pero algunos recuerdos específicos contradicen o no apoyan estas descripciones. Dicen que las experiencias negativas no les han afectado. Sus descripciones son cortas y a menudo insisten en su falta de memoria. Tienden a minimizar la importancia que tiene el apego para sus propias vidas y a idealizar sus experiencias de la infancia sin ser capaces de proporcionar ejemplos concretos (Martínez y Santelices, 2005). Su discurso puede estar teñido de trivialidades o banalidades, y las imágenes importantes aparecen con omisiones y poca fluidez (Marrone, 2001).

Preocupado o ambivalente (*Preoccupied, E*).

Se caracteriza por explicaciones confusas e incoherentes de las relaciones de apego. Los adultos presentan recuerdos específicos, pero son invadidos por intensos contenidos negativos y son incapaces de integrar esas experiencias en una comprensión coherente de las relaciones con sus padres durante su infancia, y presentan intensa rabia con ellos (Tapia Villanueva, 2001). Se muestran preocupados por sus experiencias, parecen enfadados, confusos y pasivos, o miedosos y abrumados. Algunas frases son

gramaticalmente confusas y contienen muchas expresiones imprecisas. Sus descripciones son largas y sus respuestas irrelevantes. Tienden a maximizar la importancia del apego. Están todavía muy ligados y preocupados por sus experiencias pasadas y son incapaces de describirlas coherente y razonadamente (Martínez y Santelices, 2005). La entrevista puede ser prolongada, trabajosa y difícil de seguir (Marrone, 2001, p 119).

Irresuelto o desorganizado (*Unresolved-disorganized*, U-d).

Este estilo de apego también se ha denominado apego no resuelto por trauma o pérdida (Main y Goldwyn, 1998). Algunos adultos tienen un patrón “desorganizado” de recuerdos relacionados con muerte, abuso y trauma (Tapia Villanueva, 2001). En las discusiones sobre la pérdida de familiares o sobre los abusos se observan grandes lapsos en los razonamientos y en el discurso. Pueden utilizar los elogios, no mencionar o hablar de una persona fallecida como si estuviera físicamente viva.

En la entrevista, los adultos con este estilo de apego, demuestran, normalmente, que hay signos de no haber superado alguna experiencia traumática, debido a la pérdida de seres involucrados en la relación de apego. En sus relaciones de apego infantiles hay indicadores de conflicto, desamparo, disforia y conducta coercitiva o impredecible para con ellos (Martínez y Santelices, 2005). Una hipótesis utilizada para interpretar esta entrevista es que estas personas han sufrido episodios traumáticos severos en su infancia, como muerte de un progenitor, o miedo en respuesta al abuso sexual o físico o la violencia familiar (Lyons-Ruth y Jacobvitz, 1999).

Incalificable.

Además de estos estilos de apego en el adulto se creó un quinto tipo que se denominó “incalificable”, que recogía una serie de entrevistas cuyas respuestas no encajaban en las cuatro categorías anteriores. Una de las características era la mezcla de elementos ambivalentes y evitativos (Hesse, 1999). Una posible explicación puede ser, como señala Marrone (2001, p 121), que estos individuos tuvieron un patrón de apego evitativo con un progenitor y un patrón ambivalente con el otro, o que las características de la relación con un progenitor en particular cambiaron a lo largo de los años de crecimiento.

En la Tabla 1.9. señalamos brevemente las descripciones de las categorías de la Entrevista de Apego Adulto de Main (1996) y su correspondencia en las categorías infantiles según la Situación Extraña de Ainsworth et al., (1978).

Tabla 1.9. Correspondencia entre las categorías de la AAI y las categorías de la Situación Extraña Infantil (Main, 1996).

ENTREVISTA DE APEGO ADULTO	RESPUESTAS DE LOS NIÑOS EN LA SITUACIÓN EXTRAÑA
<p>Seguro/autónomo (F): Facilidad, objetividad y coherencia durante la descripción de los episodios de apego. Valoración positiva de estas experiencias.</p> <p>Rechazante (Ds): Transcripciones cortas y dificultad para recordar experiencias de apego. Valoración negativa de la niñez, aunque señalan no haber tenido ningún efecto.</p> <p>Preocupado (E): Explicaciones confusas e incoherentes de las relaciones de apego. Preocupado con las experiencias, pareciendo enfadado, confundido y pasivo, o temeroso y agobiado. Las transcripciones son largas, y algunas contestaciones no pertinentes.</p> <p>Irresoluto-desorganizado (U-d): Durante las discusiones de pérdida o abuso, muestran lapsos llamativos en los razonamientos o en el discurso. Signos de no haber superado alguna experiencia traumática. Pueden encajar bien en Ds, F, o E.</p>	<p>Seguro (B). Muestra señales de malestar ante la separación del cuidador principal. En el reencuentro le recibe activamente acercándose, buscando su consuelo. Cuando el contacto se mantiene el niño vuelve a jugar.</p> <p>Evitante (A): No llora ante la separación, continúa jugando o explorando el ambiente durante todo el procedimiento. Evita e ignora activamente al padre en el reencuentro. Ausencia de expresiones de enojo.</p> <p>Resistente-ambivalente (C): Preocupado constantemente por la figura paterna. Puede parecer activamente enfadado, alternando la búsqueda y la resistencia, o puede permanecer pasivo. No vuelve a reestablecer la exploración después de la reunión, continúa enfadado y preocupado por la figura paterna.</p> <p>Desorganizado-desorientado (D): Conductas desorganizadas en presencia del padre y después del reencuentro. Pueden encajar bien en A, B, o C.</p>

Existe evidencia de que la AAI es un instrumento de investigación fiable, válido y útil. Bakermans-Kranenburg y van Ijzendoorn (1993) realizaron un cuidadoso estudio en el que comprobaron que alcanzaba los estándares requeridos en cuanto a fiabilidad y

validez. Aunque uno de los mayores inconvenientes de la AAI es la necesidad de una profunda formación para su administración y puntuación, esta entrevista ha generado muchas investigaciones desde su creación hasta el momento actual (p.ej., Crowell, Treboux y Waters, 1999; de Hass, Bakermans-Kranenburg y van Ijzendoorn, 1994; Mayseless y Sagi, 1994; Mayseless, y Scharf, 2007; Shaver, Belsky y Brennan, 2000). Kobak (1993) creó el AAI Q-set que consiste en 100 tarjetas descriptivas que se ordenan en una distribución normal forzada en nueve montones de menor a mayor número de características, facilitando su corrección.

Dentro de esta misma perspectiva encontramos la Entrevista de Relación Actual (*The Current Relationship Interview, CRI*; Crowell y Owens, 1996). Se trata de una entrevista que analiza las representaciones del apego dentro de la población adulta, en concreto en las relaciones de pareja, a través de las descripciones que el sujeto realiza sobre sus relaciones y cómo usa o cómo actúa de base segura en sus relaciones. La entrevista utiliza escalas para tasar características como: 1) la conducta del entrevistado y lo que piensa sobre los problemas relacionados con el apego; 2) la conducta de su pareja; y 3) el estilo de su discurso. El CRI y su sistema de codificación son similares a la AAI. La dimensión seguro-inseguro está basada en la coherencia entre el uso del compañero como base segura y el actuar como base segura, o el deseo coherentemente expresado de actuar como tal. Cuando los individuos no manifiestan esta coherencia, se dividen entre aquellos que evitan la discusión de estas conductas o rechazan su importancia, y aquellos que enfatizan o controlan en exceso los elementos de apego en la relación. La clasificación que establecen es de apego seguro, rechazante, preocupado y no resuelto. Aunque no existen muchos estudios, sí encontramos algunas investigaciones que han utilizado esta entrevista en su recogida de datos (Owens, Crowell, Pan, Treboux, O'Connor y Waters, 1995; Roisman, Collins, Sroufe y Egeland, 2005; Treboux, Crowell y Waters, 2004).

Posteriormente también se creó la Entrevista de Estilos de Apego (*Attachment Style Interview, ASI*; Bifulco, Lillie, Ball, y Moran, 1998), descrita en Bifulco, Moran, Ball, y Bernazzani (2002) como una entrevista semiestructurada que permite evaluar el estilo de apego global, basándose en el juicio sobre la habilidad para establecer y mantener relaciones íntimas. Cuenta con ocho escalas actitudinales que reflejan la *evitación* y

distancia en el mantenimiento de las relaciones (p.ej., la desconfianza, la exigencia emocional en la cercanía, la autoconfianza, el enojo) o la *ansiedad/ambivalencia* (p.ej., deseo de compromiso, intolerancia ante la separación, miedo a la intimidad, dependencia). Esta escala permite la clasificación del apego en 5 estilos diferentes: atrapado (*enmeshed*), enfadado-rechazante (*angry-dismissive*), temeroso (*fearful*), introvertido (*withdrawn*) y normal (*clearly standard*). Las valoraciones se realizan con base en las transcripciones y grabaciones de los entrevistadores entrenados previamente.

1.3.2.2.- Segunda línea de investigación: sistema comportamental.

La segunda línea de investigación basada en el sistema comportamental del apego adulto fue iniciada a mediados de la década de los 80 por psicólogos sociales (Hazan y Shaver, 1987) que aplicaron las ideas de Bowlby y Ainsworth al estudio de las relaciones amorosas.

Estos investigadores encontraron paralelismos entre la calidad del apego infantil y los patrones de conducta y sentimientos en las relaciones de pareja de adolescentes y adultos. Hazan y Shaver (1987) estudiaban la soledad del adulto y del adolescente, siguiendo los estudios de Weiss (1982) sobre la idea de que la soledad crónica se asociaba con el apego inseguro. Analizando la teoría del apego, examinaban la similitud entre el apego del niño hacia el cuidador y el amor romántico adulto, relacionando los tres estilos de apego identificados por Ainsworth et al., (1978) con los sentimientos en las relaciones de pareja, las creencias sobre el amor romántico, las relaciones recordadas con los padres y la vulnerabilidad actual a la soledad en los adultos (Shaver y Hazan, 1987). Señalaron que las relaciones románticas podrían ser una continuación de las experiencias de apego anteriores, y que aquellos adultos que permanecían solos podrían estar buscando sin éxito una relación de apego romántica segura.

Desde la perspectiva social, el estilo de apego se considera específico a una relación particular, de pareja o de relación cercana (Bartholomew y Horowitz, 1991; Feeney y Noller, 2001; Hazan y Shaver, 1987). Su foco de interés está en la ansiedad, dependencia y evitación experimentada en las experiencias de apego adulto. Tienden a pensar en términos de rasgos de personalidad e interacción social. Prefieren cuestionarios simples

basados en medidas de autoinformes sobre estilos de apego (Bartholomew, 1990, 1994; Bartholomew y Horowitz, 1991; Bartholomew y Shaver, 1998; Griffin y Bartholomew, 1994a). Señalan analogías entre el apego infantil y la exhibición de conductas de apego en las relaciones adultas, diferenciando niveles categóricos a partir de las clasificaciones de apego infantil de Ainsworth (Bartholomew, 1990; Hazan y Shaver, 1987). Ponen énfasis en la dimensión cognitiva del apego a través de la evaluación explícita (consciente) de un autoinforme sobre el apego que los individuos experimentan. Los investigadores generalmente usan medidas cuantitativas sobre el apego individual (Bartholomew, 1990, 1994, Bartholomew y Horowitz, 1991; Bartholomew y Shaver, 1998; Griffin y Bartholomew, 1994a).

Hazan y Shaver (1987) desarrollaron el “Cuestionario de Estilo de Apego”, (*Adult Attachment Questionnaire*), una medida de autoinforme de respuesta forzada para evaluar el estilo de apego adulto, basada en los tres modelos de apego infantil de Ainsworth -seguro, evitante, y ansioso-ambivalente-. Esta medida consta de tres párrafos, cada uno de los cuales corresponde a uno de los tres estilos de apego. Los sujetos deben elegir el párrafo que mejor describe sus sentimientos y vivencias en relaciones cercanas; en la Tabla 1.10 se aprecia que no coinciden directamente con los estilos de apego señalados por Ainsworth et al., (1978), como ya comentaremos en el apartado siguiente. Otro sistema de valoración consiste en pedir a los sujetos que evalúen cada una de las tres descripciones a lo largo de un continuo (Shaver y Brennan, 1992), o que completen un cuestionario que incluye ítems sobre las tres categorías (Collins y Read, 1990; Simpson, 1990).

A partir del Cuestionario de Estilo de Apego (Hazan y Shaver, 1987) se describe a los sujetos seguros como personas que están cómodas en la intimidad, que confían en los demás y que dependen de ellos afectivamente. Los sujetos evitativos son descritos como personas a quien no agrada depender de los demás y que se sienten incómodas en situaciones de intimidad, valorando excesivamente su autonomía. Y los sujetos ansioso-ambivalentes serían personas que temen el abandono, se muestran inseguras, ansiosas, lábiles y excesivamente apegadas en sus relaciones afectivas.

Tabla 1.10. Correspondencia entre las categorías de Hazan y Shaver (1987) y las categorías de la Situación Extraña Infantil.

PÁRRAFOS DEL CUESTIONARIO DE ESTILO DE APEGO ADULTO	CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTILOS DE APEGO INFANTIL
<p>Seguro: “Encuentro relativamente fácil acercarme a los otros y me siento cómodo dependiendo de ellos y haciéndoles depender de mí. No me preocupo a menudo por sentirme abandonado o porque alguien quiera estar cerca de mí”.</p> <p><i>“I find it relatively easy to get close to others and am comfortable depending on them and having them depend on me. I don't often worry about being abandoned or about someone getting too close to me”</i> (Hazan y Shaver, 1987, p. 515).</p> <p>Evitante: “Me siento algo incómodo cerca de otros; Encuentro difícil confiar en ellos completamente, prefiero no depender de ellos. Me siento nervioso cuando alguien quiere demasiada intimidad, y a menudo, los otros quieren más intimidad que la que yo quiero”</p> <p><i>“I am somewhat uncomfortable being close to others; I find it difficult to trust them completely, difficult to allow myself to depend on them. I am nervous when anyone gets too close, and often, love partners want me to be more intimate than I feel comfortable being”</i> (Hazan y Shaver, 1987, p. 515).</p> <p>Ansioso-ambivalente: “Encuentro que los demás rechazan la cercanía que a mí me gustaría. Me preocupo a menudo sobre si mi pareja realmente no me ama o no quiere estar conmigo. Quiero unirme completamente a otra persona, y este deseo a veces asusta a los otros”</p> <p><i>“I find that others are reluctant to get as close as I would like. I often worry that my partner doesn't really love me or won't want to stay with me. I want to merge completely with another person, and this desire sometimes scares people away”</i> (Hazan y Shaver, 1987, p. 515).</p>	<p>Seguro (B). Muestra señales de malestar ante la separación del cuidador principal. En el reencuentro le recibe activamente acercándose, buscando su consuelo. Cuando el contacto se mantiene el niño vuelve a jugar.</p> <p>Evitante (A): No llora ante la separación, continúa jugando o explorando el ambiente durante todo el procedimiento. Evita e ignora activamente al padre en el reencuentro. Ausencia de expresiones de enojo.</p> <p>Ambivalente (C): Preocupado constantemente por la figura paterna. Puede parecer activamente enfadado, alternando la búsqueda y la resistencia, o puede permanecer pasivo. No vuelve a reestablecer la exploración después de la reunión, continúa enfadado y preocupado por la figura paterna.</p>

Las primeras publicaciones desde esta segunda línea de investigación sobre el apego adulto (Shaver y Hazan, 1988; Hazan y Shaver, 1987; Shaver, Hazan y Bradshaw, 1988) proporcionaron una base teórica y empírica importante para estudios posteriores. Siguiendo los principios básicos de la teoría del apego, señalan que las diferencias en la experiencia social temprana generan diferencias relativamente duraderas en los estilos de relación adulto. En estudios posteriores, utilizando el Cuestionario de Estilos de Apego (Hazan y Shaver, 1987) y algunas variantes de esta medida se ha relacionado a nivel teórico el estilo de apego con variables de personalidad, conductas y experiencias en las relaciones íntimas (Hazan y Shaver, 1990; Shaver y Clark, 1994; Shaver y Hazan, 1993). Aunque varios estudios han puesto en relación esta medida con los informes retrospectivos de las experiencias de relación con los padres en la niñez, la mayoría de las investigaciones se han centrado en la influencia de los modelos de apego en el ajuste personal y relacional del adulto. Varias de las investigaciones que han utilizado este tipo de medida (Collins y Read, 1990; Mayseless, 1995; Mayseless, Sharabany y Sagi, 1997; Mayseless, y Scharf, 2007; Mikulincer y Erev, 1991; Mikulincer y Nachshon, 1991; Ortiz Barón, et al., 2002) han señalado su validez.

El primer instrumento para evaluar el sistema comportamental del individuo con relación al apego fue el Cuestionario de Apego Adulto (Hazan y Shaver, 1987). A partir de aquí surgieron otros cuestionarios, como la Escala de Apego Adulto (AAS; Collins y Read, 1990), el Cuestionario de Relación (RQ; Bartholomew y Horowitz, 1991), el Cuestionario de Estilos de Relación (RSQ; Griffin y Bartholomew, 1994b) y la Entrevista de Relaciones Cercanas (The Experiences in Close Relationships, ECR; Brennan, Clark y Shaver, 1998, y ECR-R; Fraley, Waller y Brennan, 2000). También se han creado entrevistas como la Entrevista de Apego entre Iguales y Parejas (Bartholomew y Horowitz, 1991). A continuación comentaremos algunos de estos instrumentos, aunque los cuestionarios y entrevistas de Bartholomew y sus colaboradores se comentarán en el apartado dedicado a su teoría sobre el apego adulto.

Basándose en los trabajos de Hazan y Shaver (1987) y Levy y Davis (1988), se construyó la Escala de Apego Adulto (*Adult Attachment Scale (AAS)*, Collins y Read, 1990). Esta escala se desarrolló descomponiendo las tres descripciones prototípicas originales de Hazan y Shaver (1987) en una serie de 21 ítems valorados en una escala tipo

Likert de 5 puntos. Cada uno de los 21 ítems de la escala original, seguía un código indicativo de cada una de las descripciones señaladas por Hazan y Shaver, (S)=Secure, (Av)=Avoidant, y (Ax)=Anxious/Ambivalent. Los análisis factoriales señalaron la existencia de tres factores principales, que fueron interpretados por los autores como: capacidad de ser cercano (cercanía), capacidad de depender de otros (dependencia), y ansiedad ante las relaciones (ansiedad). Aunque estas tres dimensiones no corresponden directamente con ningún modelo categórico ni dimensional existente dentro de la teoría del apego, Collins y Read concluyen que las dimensiones medidas por la AAS recogen muchas de las estructuras centrales que se piensa estarían por debajo de los distintos estilos de apego. La *cercanía* describe sentimientos de consuelo ante la cercanía de otros, reflejando un estilo de apego seguro. La *dependencia* describe actitudes hacia la dependencia de los otros, reflejando un estilo de apego seguro en lo que se refiere a los sentimientos de consuelo con la dependencia. Y la *ansiedad* describe el miedo a ser abandonado y el deseo de conseguir una cercanía, incluso exagerada, con el otro, reflejando un estilo de apego inseguro. Las pruebas test-retest han informado de la fiabilidad de la escala (Collins y Read, 1990). Una versión revisada de esta medida fue usada en un extenso estudio por Collins (1996). Algunos estudios han indicado que se trata de un instrumento con una fiabilidad moderada (Collins, 1996; Sperling, Foelsch y Grace, 1996). Sperling y Berman (1991) han encontrado una validez convergente entre esta medida y la suya propia, el inventario de estilo de apego (*Attachment Style Inventory*).

Brennan et al., (1998) elaboraron un Cuestionario sobre Experiencias Cercanas (*The Experiences in Close Relationships Questionnaire, ECR*; Brennan et al., 1998) a partir del análisis factorial de centenares de artículos escritos por diferentes investigadores que continuaron trabajando sobre las aportaciones de Hazan y Shaver (1987). El ECR se trata de un autoinforme de 36 ítems para evaluar el apego adulto. Cada una de las cuestiones se valora sobre una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 significa que se está “muy en desacuerdo” y 7 que se está “muy de acuerdo”. Este instrumento se centra alrededor de dos constructos básicos, la *ansiedad* y la *evitación*, que coinciden con las dos dimensiones de Bartholomew, *modelo de sí mismo* y *modelo de los otros*. Conceptualizan cuatro prototipos de apego como regiones en un espacio bidimensional que ellos describieron como *evitación* (confianza en sí mismo/incomodidad en la cercanía) y *ansiedad* (la

necesidad de aprobación/miedo al rechazo). Consta de dos escalas de 18 ítems cada una que evalúan el estilo de apego a lo largo de estas dos dimensiones. Algunos de los artículos que se incluyen son por ejemplo, "no me siento cómodo/a abriéndome emocionalmente a compañeros románticos" (evitación) y "me preocupa a menudo que mi pareja realmente no me ame" (ansiedad). Brennan et al., (1998) informaron de coeficientes de fiabilidad interna de .91 y .94, respectivamente, para las subescalas de ansiedad y evitación. Desde 1998, este cuestionario se ha usado en centenares de estudios que mantienen una evidencia extensa de su fiabilidad y validez (ver Mikulincer y Shaver, 2007), y se sigue utilizando en diferentes investigaciones (Alonso-Arbiol, Shaver y Yáñez, 2002; Mallinckrodt y Wang, 2004; Vogel y Wei, 2005). Recientemente se ha utilizado para analizar la relación que existe entre la dos dimensiones -ansiedad y evitación- relacionadas con el apego y los procesos cognitivos, en concreto evaluar la atención a la información emocional (Edelstein y Gillath, 2008).

Existe una nueva versión, el Cuestionario Revisado de Experiencias en Relaciones Cercanas, *the Experiences in Close Relationships-Revised (ECR-R) questionnaire* (Fraley et al., 2000) donde cada una de las escalas revisadas mantiene una correlación de aproximadamente .95 con la escala original, lo que indica que no hay cambios sustanciales. También encontramos una reciente versión española (ECR-S Alonso-Arbiol et al., 2007).

1.3.2.3.- Comparación de las dos líneas de investigación.

Encontramos diferentes trabajos (Bartholomew, 1990; Bartholomew y Shaver, 1998; Cassidy y Shaver, 1999; Martínez y Santelices, 2005; Shaver et al., 2000; Simpson y Rholes, 1998) que comparan las dos líneas de investigación fundamentales sobre el apego adulto, encontrando que las mayores diferencias aparecen en los constructos sobre los que trabajan y en los sistemas de clasificación que utilizan. A continuación señalamos algunas de las diferencias más relevantes, que también se pueden ver en la Tabla 1.11., para finalizar con algunas críticas y comentarios sobre cada una de las líneas desde diferentes puntos de vista.

Origen.

La primera línea de trabajo tiene su origen en la psicología evolutiva y se basa en modelos representacionales que valoran el sistema representacional o estado mental sobre las relaciones familiares (Main et al., 1985). La segunda línea de trabajo tiene su origen en la psicología cognitiva-social y de la personalidad, basando sus mediciones en el modelo o sistema comportamental.

Dominio o foco de estudio.

Los dos acercamientos se centran en dominios diferentes, es decir, evalúan relaciones de apego distintas:

- La primera línea de trabajo se centra en las descripciones retrospectivas de relaciones de padres e hijos; el apego refleja “un estado de mente” no directamente accesible al individuo y las narraciones o historias del sujeto son la base para evaluar estas representaciones de apego (George y West, 2001). Se parte de la idea de que las expresiones de apego del niño y del adulto se caracterizan por los mismos rasgos representacionales a lo largo de todo el ciclo vital (George y West, 1999).

- La segunda línea investigadora se centra en las experiencias de relaciones amorosas recientes; se pretende captar los estados superficiales y conscientes de las relaciones interpersonales (Bartholomew, 1994; Buchheim y Strauss, 2002; Martínez y Santelices, 2005), confiando en la habilidad de los individuos para informar sobre sus expectativas y experiencias en relaciones de pareja y en las relaciones más cercanas (Bartholomew, 1994).

Método de evaluación y características de la muestra.

Desde el punto de vista metodológico, en la primera línea de investigación se utiliza la entrevista para evaluar los recuerdos sobre las experiencias que los adultos tuvieron con los padres durante su infancia. Estudian generalmente poblaciones clínicas y por tanto utilizan muestras pequeñas.

En la línea de Hazan y Shaver, los estudios suelen utilizar autoinformes para captar cómo los sujetos perciben sus relaciones actuales con otros sujetos de su generación o con sus parejas. Los estudios que han seguido esta segunda línea de investigación han utilizado medidas de apego distintas para evaluar el apego a amigos (por ejemplo, Bartholomew y Horowitz, 1991) y en las relaciones románticas (Collins y Read, 1990; Hazan y Shaver, 1987; Simpson, 1990; Simpson et al., 1992). Pero aunque la mayoría de estos sistemas de evaluación del apego se basan en autoinformes, algunos investigadores utilizan entrevistas en las que se pide al sujeto que comente sus relaciones con amigos y/o con su pareja (p.ej., Bartholomew y Horowitz, 1991). Se centran generalmente en las relaciones sociales en poblaciones normales, por lo que suelen trabajar con muestras más grandes.

La Entrevista de Apego Adulto (AAI) se enfoca en la dinámica de modelos de trabajo interno que se revelan en la persona de manera indirecta cuando habla sobre las relaciones de niñez; la medida se basa en la asunción de que las personas no son conscientes de estos dinamismos. En contraste, las medidas de auto-informe se centran en los sentimientos y conductas en relaciones íntimas, y en que la persona es consciente y puede describir estos sentimientos y conductas con bastante precisión.

Sistema de clasificación.

Las dos líneas de trabajo descritas utilizan el sistema de clasificación categorial, en concreto Main y Goldwin, (1998), a través de su “Entrevista de Apego Adulto” (AAI; George et al., 1985) han clasificado a los individuos según su estilo predominante (seguro, evitativo-rechazante y preocupado o ambivalente). Hazan y Shaver (1987) también identifican tres estilos de apego (seguro, evitativo o evasivo, y ansioso-ambivalente) y Bartholomew y Horowitz (1991), dentro de esta segunda línea de trabajo, también utilizan el sistema categorial, identificando en concreto cuatro estilos de apego (seguro, rechazante, preocupado y temeroso).

Sin embargo, investigaciones posteriores dentro del modelo basado en el sistema comportamental (Brennan et al., 1998; Fraley y Waller, 1998; Griffin y Bartholomew, 1994a) revelaron que estos estilos de apego se conceptualizaban mejor como regiones

en un espacio bidimensional continuo. Estas dos dimensiones se denominaron “modelo de sí mismo” y “modelo de los otros” por Bartholomew y sus colaboradores (Bartholomew y Horowitz, 1991; Griffin y Bartholomew, 1994a) y “ansiedad” y “evitación” por Brennan et al., (1998). Ambas denominaciones dimensionales son comparables, haciendo referencia a los mismos conceptos. La primera dimensión (modelo de sí mismo, o ansiedad) se preocupa por el miedo al rechazo y al abandono por parte de los compañeros románticos o iguales; la segunda dimensión (modelo del otro, o anulación) se preocupa por el grado en que una persona se siente incómoda dependiendo o intimando con los otros (Alonso-Arbiol, Balluerka, Shaver y Gillath, 2008).

Principales críticas y comentarios sobre las dos perspectivas distintas.

Como método, la entrevista resulta coherente con un modelo que pretende evaluar representaciones a partir de las elaboraciones mentales que los sujetos realizan de sus relaciones parentales. Sin embargo, su aplicabilidad en el campo de la investigación cuantitativa es muy difícil, por el tamaño de las muestras y por el nivel de entrenamiento necesario que se requiere por parte de los codificadores para mantener un adecuado nivel de fiabilidad. Por ejemplo, en el caso del AAI, el codificador requiere de un sofisticado entrenamiento, además de un profundo conocimiento de la teoría del apego. A su vez, el entrenamiento en su utilización es extremadamente costoso y se realiza en pocas partes del mundo. Por su parte, los instrumentos de autoinforme son comunes dentro de la psicología social y en el ámbito de la personalidad y las actitudes. Estos métodos, son baratos y rápidos en su aplicación, por lo que resultan muy atractivos para investigaciones con grandes muestras. Su gran desventaja, es que los niveles de calidad en su construcción no siempre alcanzan los estándares requeridos en cuanto a fiabilidad y validez. Aunque cada vez existen más estudios sobre el poder estadístico y precisión de sus mediciones, de los numerosos instrumentos que existen son pocos los que poseen esta certificación de calidad (Fraley, Waller y Brennan, 2000).

Tabla 1.11.: Principales líneas de investigación sobre el apego adulto

	Primera línea de investigación SISTEMA REPRESENTACIONAL	Segunda línea de investigación SISTEMA COMPORTAMENTAL
Origen	Psicología evolutiva: - Mary Ainsworth et al., (1978) Psicólogos clínicos: - Main et al., (1985-1990)	Psicología cognitiva, social y de la personalidad: - Hazan y Shaver (1987) - Bartholomew y Horowitz (1991)
Dominio o foco de estudio	Estado mental con respecto a: - Relación padres-hijo - Infancia Temprana - Pérdidas y separaciones	Sentimientos, conductas y cogniciones con respecto a: - Relaciones de pareja - Relaciones interpersonales actuales.
Método de evaluación	- Entrevistas Muestra: Poblaciones clínicas	- Cuestionarios de auto-informe - Entrevistas Muestra: Población normal
Principales instrumentos	- Adult Attachment Interview (AAI) George et al., 1985. - Attachment Style Interview (ASI) (Bifulco et.al., 1998) - Current Relationship Interview, CRI; Crowell y Owens, 1996.	- Adult Attachment Questionnaire (Hazan y Shaver, 1987). - Adult Attachment Scale (AAS, Collins y Read, 1990). - Relationship Questionnaire (RQ; Bartholomew y Horowitz, 1991). - Relationship Styles Questionnaire (RSQ; Griffin y Bartholomew, 1994b) - Peer Attachment Interview (Bartholomew y Horowitz, 1991). - The Experiences in Close Relationships Questionnaire (ECR; Brennan et al., 1998).
Sistema de clasificación	Categorial	Categorial Dimensional

Los defensores de la perspectiva del desarrollo han señalado que el acercamiento cognitivo-social sobre el apego adulto no mantiene el verdadero modelo de apego propuesto por Bowlby (George y West, 1999). Sostienen que “*la noción central del apego de Bowlby es una relación basada en la protección y seguridad*” (George y

West, 1999, p.289), mientras que “*la experiencia de amor romántico conceptualizada como apego gira más sobre aspectos como la intimidad y la soledad*”, señalando que no hay ninguna razón para creer que el estilo de apego romántico del adulto refleje realmente apego. (Para una crítica extendida de la perspectiva cognoscitiva-social, véase George y West, 1999, pp.290-294).

Algunos investigadores asumen que los sistemas de clasificación de Main y de Hazan y Shaver tienen relación; algunos de ellos (p.ej., Rholes, Simpson y Blakely, 1995; Rholes, Simpson, Blakely, Lanigan y Allen, 1997) muestran que los autoinformes sobre apego en las relaciones amorosas predicen también conductas y sentimientos asociados con las relaciones familiares, y otros (p.ej., Cronwell y Waters, 1997) señalan la capacidad de predicción del AAI de conductas y sentimientos en las relaciones de pareja. Por ejemplo, Shaver et al., (2000) encontraron asociaciones entre los componentes de las dos medidas, principalmente en las áreas relacionadas con el “consuelo” (“dependiendo del consuelo de las figuras de apego” y “sirviendo de consuelo como una figura de apego para otros”).

Otras investigaciones comparan los dos tipos de medidas de apego (Borman y Cole, 1993; Crowell, Treboux y Water, 1993), concluyendo que no se corresponden, cuestionando la validez de la medida de autoinforme. Este tipo de estudio es llevado a cabo generalmente por investigadores de la corriente clínica y del desarrollo, porque, con la excepción de Bartholomew y sus colaboradores, los investigadores de la perspectiva social y de la personalidad no suelen trabajar con la técnica de la entrevista por la dificultad que conlleva; mientras que a los investigadores que utilizan generalmente la entrevista, les resulta más sencillo incorporar una medida de autoinforme simple a sus estudios. En general, las comparaciones entre los tipos diferentes de medidas de apego han sido realizadas por investigadores que se concentran en las relaciones padre-niño y toman la Situación Extraña de Ainsworth y el AAI como referencia.

Desde la perspectiva de la psicología social y de la personalidad, muchos investigadores que confían en las medidas de autoinforme del apego también han considerado que hay aspectos de los modelos internos de apego que son inaccesibles

al conocimiento consciente y, por consiguiente, no pueden evaluarse por los métodos de autoinforme únicamente (Crowell y Treboux, 1995). Por ejemplo, hay aspectos que se pueden pasar por alto si no se escucha directamente al sujeto. Bartholomew y Shaver (1998) señalan que las medidas de autoinforme sobre el apego adulto permiten encontrar relaciones significativas entre la manera en que las personas hablan sobre sus relaciones íntimas, pero que *“se corre el riesgo de pasar por alto algunos de los descubrimientos que se hicieron a través de procedimientos de entrevista que no pueden reproducirse en simples autoinformes”* (Bartholomew y Shaver, 1998, p.29), *“perdiendo parte de la información cuando los individuos cumplimentan su cuestionario”* (Shaver, Belsky y Brennan, 2000, p.25).

Otro aspecto importante y que también ha suscitado polémica es el sistema de clasificación utilizada, ya sea categórico o dimensional. Algunas investigaciones (p.ej., Fraley y Shaver, 2000; Fraley y Waller, 1998; Stein et al., 2002) se han centrado en el tema analizando la posible convergencia entre las mediciones que utilizan un sistema y otro en cuanto a la clasificación del apego. Aunque las medidas dimensionales son menos comunes que las categóricas en las investigaciones sobre el apego, parece que en los últimos años se ha llegado a ciertas dimensiones consensuadas en diversos estudios (p.ej., Griffin y Bartholomew, 1994a). Pero se siguen encontrando ventajas e inconvenientes en el uso de los dos sistemas de clasificación. Martínez y Santelices (2005), a través de una adaptación de varios trabajos (Bartholomew y Shaver, 1998; Crowell y Treboux, 1995; Griffin y Bartholomew, 1994), muestran de manera esquemática una serie de ventajas y desventajas tanto del modelo categorial como del dimensional que nosotros recogemos en la Tabla 1.12.

Son varias las investigaciones (p.ej., de Hass, Bakermans-Kranenburg y van Ijzendoorn, 1994; Mayseless y Sagi, 1994; Mayseless, y Scharf, 2007), centradas en el estudio de la asociación entre las dos medidas utilizadas desde estas posturas, que no han encontrado asociación significativa entre las clasificaciones de la Entrevista de Apego Adulto George, et al., 1985) y las clasificaciones basadas en el Cuestionario de Estilos de Apego (Hazan y Shaver, 1987). Otros estudios encuentran una correlación moderada (Crowell, Treboux y Waters, 1999; Shaver et al, 2000), corroborando la

Tabla 1. 12.: Ventajas y desventajas de los modelos categorial y dimensional (Martínez y Santelices, 2005).

	MODELO CATEGORIAL	MODELO DIMENSIONAL
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación científica más económica. - Mayor facilidad de análisis estadísticos. - Permite capturar la verdadera naturaleza del fenómeno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Previene la pérdida de información - Mayor utilidad en la práctica clínica. - Mayor flexibilidad en estudios correlacionales y de regresión múltiple. - Puntajes con adecuada fiabilidad y simples de calcular.
Desventajas	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes mediciones no evalúan igual a los mismos individuos. - Debilidad teórica. - Induce a relaciones causales. - Produce sesgos cognitivos y preceptuales hacia la estereotipificación. - Poco útil en el ámbito clínico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pérdidas de propiedades emergentes que surgen de la combinación entre dimensiones - Su naturaleza nomotética genera pérdidas de información ideográfica. - Mayor dificultad en la codificación por jueces expertos.

distinción conceptual entre los estados de mente (sistema representacional) y los estilos de apego (sistema comportamental) como dos constructos o facetas distintas de los modelos internos de trabajo (Mayseless y Scharf, 2007).

Son varias las investigaciones (p.ej., de Hass, Bakermans-Kranenburg y van Ijzendoorn, 1994; Mayseless y Sagi, 1994; Mayseless, y Scharf, 2007), centradas en el estudio de la asociación entre las dos medidas utilizadas desde estas posturas, que no han encontrado asociación significativa entre las clasificaciones de la Entrevista de Apego Adulto George, et al., 1985) y las clasificaciones basadas en el Cuestionario de Estilos de Apego (Hazan y Shaver, 1987). Otros estudios encuentran una correlación moderada (Crowell, Treboux y Waters, 1999; Shaver et al., 2000), corroborando la distinción conceptual entre los estados de mente (sistema representacional) y los estilos de apego (sistema comportamental) como dos constructos o facetas distintas de los modelos internos de trabajo (Mayseless y Scharf, 2007).

Aunque no existen suficientes evidencias para apoyar de manera contundente una u otra postura, parece que tanto la representación mental con respecto al apego como

los comportamientos de apego en relaciones amorosas emergen de la historia de múltiples relaciones de apego de una persona, comenzando con los padres. Ambos, tanto la AAI como las mediciones de autoinforme, se relacionan con la seguridad y con las estrategias de regulación emocional (también llamadas estrategias de hiperactivación y desactivación emocional, Dozier y Kobak, 1992). Asumiendo que el grado de seguridad de una persona, su capacidad para enfrentar la intimidad de las relaciones y las formas características de manejar la ansiedad son producto de una larga historia de interacciones con figuras de apego, es claro que no pueden existir similitud en todos los aspectos entre su estado mental acerca del apego y su estilo en las relaciones amorosas. Sin embargo, en ambos dominios la capacidad de depender del cuidado de otro es fundamental, como también lo es la disposición para que otro pueda depender de nosotros cuando sea necesario (Shaver et al., 2000).

Parece que las discusiones recientes defienden que estas facetas diferentes de los modelos internos o activos afectan a las manifestaciones relacionadas con el apego en las interacciones adultas (Bartholomew y Moretti, 2002; Jacobvitz, Curran y Moller, 2002; Simpson, Rholes, Orinea y Grich, 2002). Los estados de mente con respecto al apego serían más robustos y menos sensibles que los estilos de apego, que sufrirían más variaciones con respecto al tipo de relación que se evalúe (Mayseless y Scharf, 2007).

1.3.3.- EL APEGO COMO SISTEMA.

La teoría del apego deja claro que el sistema de apego se adapta de tal manera a las situaciones que puede no ser visible con claridad. Por ejemplo, un niño que está jugando y se siente tranquilo y no amenazado, no pondrá de manifiesto conductas de apego, pero no significa que no esté apegado y que su sistema de apego no esté influyendo en su conducta exploratoria, aunque las manifestaciones de apego se mostrarán más claramente en situaciones de amenaza, aflicción, conflicto, separación... Parece claro que el sistema de apego existe, y tiene una presencia e influencia transversal en la vida de la persona, especialmente en las conductas sociales en general y concretamente en las conductas

sociales que requieren intimidad (López, Gómez-Zapiain, Apodaca, Delgado y Marcos, 1994; Simpson y Rholes, 1998; Thompson, 1998). El concepto de Bowlby (1969) de un sistema psicobiológico de apego que funciona regulando las emociones y asegurando la continuidad y seguridad de los lazos afectivos responde al “entramado inmensamente complejo de nuestra biología y nuestras emociones” (Sapolsky 1998, p. 2). Los modelos activos de los adultos son las estructuras cognoscitivo-afectivas que regulan el sistema de apego supervisando y dirigiendo la cognición, los sentimientos y las conducta en respuesta a las situaciones relacionadas con el apego (Collins, Guichard y Ford, 2006).

Por otro lado, el apego no es el único sistema relacional de las personas; sino que se trata de un sistema en interacción compleja con otros sistemas que tienen poder regulador de la conducta y una alta capacidad de adaptación a las diferentes situaciones. Existe una importante relación entre:

- El sistema de apego y los *sistemas exploratorios* (tendencia a interesarse por la realidad). Exploran más y mejor los menores con estilo de apego seguro, mientras que su exploración disminuye más y recurren con más frecuencia al apoyo de la figura de apego cuando se sienten amenazados;
- El sistema de apego y el *sistema afiliativo* (tendencia a interesarse y afiliarse con las personas de la propia especie, llegando a establecer vínculos de amistad), las personas con apego seguro tienen más conductas prosociales y mejores amigos;
- El sistema de apego y *el sexual* (con la fisiología del placer activable desde el momento del nacimiento y con desarrollo sucesivos de tipo anatómico, hormonal, emocional, etc.), las personas con apego seguro tiene mejores relaciones amorosas;
- El sistema de apego y el *miedo a los extraños* (tendencia a relacionarse con cautela o rechazo con los desconocidos), la presencia de un desconocido aumenta las conductas de apego, la presencia de la figura de apego disminuye el miedo a los extraños.

Parece claro, que el apego es un sistema de interacción (López, 2006; Schachner y Shaver, 2004; Shaver y Mikulincer, 2004) que forma parte de la persona, regulado a su vez por otros muchos factores, como la herencia, la interacción con el ambiente, el temperamento, la personalidad, la cultura, el sexo, etc.; por lo tanto cuando hablamos de estabilidad y cambio, debemos tener en cuenta la globalidad de la persona, siendo ésta, en buena medida, responsable de la estabilidad y del cambio de cada uno de estos factores y de la interacción entre todos ellos. Por ejemplo, un niño muy irritable y antisocial influye en el tipo de cuidados que le ofrecen los padres, y por tanto, en la formación del apego y en su desarrollo.

Como ya hemos comentado, este sistema supone una representación mental de la relación y de las personas implicadas, que incluyen atribuciones y expectativas; representación de una relación emocional caracterizada por pensamientos positivos, ambivalentes o negativos; y por un conjunto de estrategias de conducta. Este “modelo de trabajo interno” (Bowlby, 1973) particular de cada individuo presentará cierta consistencia a lo largo de diferentes situaciones y una cierta estabilidad con el tiempo, aunque desde la teoría de Bowlby se admite que puede cambiar debido a determinadas circunstancias. Pero como veremos más adelante, no todos los estudiosos del tema están de acuerdo con la existencia de un sistema de apego único y algunos también se cuestionan su estabilidad en el tiempo.

1.3.3.1. El apego como sistema es único vs. varios sistemas de relación.

Los investigadores del apego adulto asumen que las relaciones consistentes con figuras de apego sensibles ayudan en la formación de modelos de trabajo interno seguros, un modelo de sí mismo como competente y digno de amor y un modelo de los otros como cuidador y disponible. Por otro lado, la relación con figuras de apego incoherentes o poco sensibles dan lugar a modelos de trabajo internos inseguros, con un modelo de sí mismo como incompetente e indigno de amor y un modelo de los otros como poco cuidador y no disponible (Bartholomew y Horowitz, 1991; Hazan y Shaver, 1987). La calidad de las relaciones de cuidado y las interacciones entre padres e hijos (principalmente, la sensibilidad y el apoyo de las madres) se ha considerado los principales mecanismos

responsables para la transmisión de los estilos de apego de padres a hijos. En concreto, Bowlby define los modelos de trabajo internos como una representación del sí mismo, y como una representación del sí mismo interactuando con una figura de apego en un contexto o entorno con carga emocional. En concreto señala que *“los modelos operantes internos que un niño construye de su madre y de los modos en que ella se comunica y se comporta con él, y un modelo comparable de su padre, junto con los modelos complementarios de sí mismo en interacción con cada uno, son construidos por el niño durante los primeros años de su vida y, según se postula, pronto se establecen como estructuras cognitivas influyentes”* (Bowlby, 1995, p. 151). Por lo tanto, estos modelos influyen directamente en la manera en la que el individuo se siente con respecto a cada progenitor y con respecto a sí mismo, la manera en que espera ser tratado y el modo en que tratará a los demás, primero cuando es niño y posteriormente cuando es adulto. De esta forma, el estilo de apego del niño -y posteriormente del adulto- estará directamente relacionado con los modelos de sus padres, especialmente de su madre (Bowlby, 1995; Bretherton y Munholland 1999; Fonagy, Gergely, Jurist y Target, 2002).

Los recientes trabajos sobre apego adulto han señalado la importancia de ampliar este círculo de influencias en la formación de los modelos internos, ya no sólo a partir de las figuras de apego básicas, es decir, de los cuidadores principales, sino también a partir de otras figuras que pueden o no cumplir los criterios de figuras de apego (Baldwin, Keelan, Fehr, Enns y Koh-Rangajoo, 1996; Chen, Boucher y Tapias, 2006; Pierce y Lydon, 2001). Una discrepancia con relación al apego es si se trata de un sistema estable único, propio de cada una de las personas, o si se trata de varios sistemas de relación, es decir, de varios tipos de vínculos según la interacción que se tiene con cada persona. Desde la teoría del apego, la postura es clara: se trata de un único sistema de apego que se adapta a cada relación; aunque los vínculos son diferentes, la persona (niño, joven o adulto) conforma un sistema de apego desde el que se relaciona con cada una de las figuras de apego, adaptándose a cada persona, de manera que las interacciones concretas que se mantienen pueden ser muy distintas, aunque manteniendo una cierta constancia que será mayor si las figuras de apego son más similares. López (2006) también señala que a pesar de las diferencias entre los distintos vínculos, los niños *“acaban siendo de una determinada manera, teniendo un estilo de apego desde el que se adaptan a cada relación”* (p. 13) y no diferentes sistemas de apego.

Desde la teoría del apego se mantiene que los modelos internos sobre sí mismo y sobre los otros, desarrollados en contextos de interacción entre el yo y los otros, son complementarios y están entrelazados (Bowlby, 1973; Bretherton, 1985; Collins y Read, 1994) y, aunque los adultos posean modelos de trabajo distintos y separados en sus distintas relaciones con figuras significativas (Bowlby 1973; Bartholomew y Horowitz, 1991; Shaver, Collins y Clark, 1996), suele predominar uno de esos estilos de apego a la hora de crearse expectativas sobre la calidad de las relaciones cercanas (Horppu e Ikonen-Varila, 2001).

Pero no todos los estudiosos del apego están de acuerdo con esta idea. Para algunos autores, estos modelos internos no son únicos, sino que las personas poseen modelos internos de funcionamiento sobre relaciones específicas y modelos globales sobre sí mismo (Chen, Boucher y Tapias, 2006; Cook, 2000; Cozzarelli, Hoekstra y Bylsma, 2000; Pierce y Lydon, 2001; Trinke y Bartholomew, 1997), y las semejanzas son solo de modestas a moderadas (Bartholomew y Horowitz, 1991; Chen et al., 2006; Pierce y Lydon, 2001). Baldwin et al., (1996) encontraron una variabilidad importante dentro de la misma persona con relación a las expectativas y creencias sobre las personas significantes para ellos; por ejemplo, encontraron una media de correlación de .20 entre la seguridad medida en las relaciones de pareja y la seguridad medida en las relaciones familiares, datos aproximados a los encontrados en una investigación más reciente por Klohnen, Weller, Luo y Choe (2005). Si se mantiene la idea de la existencia de un modelo generalizado de apego, cabría esperar una seguridad en el apego más consistente, como señala Fraley (2007).

Algunos investigadores, han defendido que aunque existen las representaciones de apego en relaciones específicas, también existen las representaciones generales o más abstractas (Collins y Read, 1994). Estos autores proponen que las distintas representaciones se pueden situar jerárquicamente, de tal manera que las representaciones de relaciones específicas se agrupan dentro de categorías relacionales más amplias, por ejemplo, la esposa, dentro de una categoría más amplia, parejas románticas, dentro de otra más general, “otros” (Fraley, 2007; Schneider, 2006) (Ver Figura 1.3).

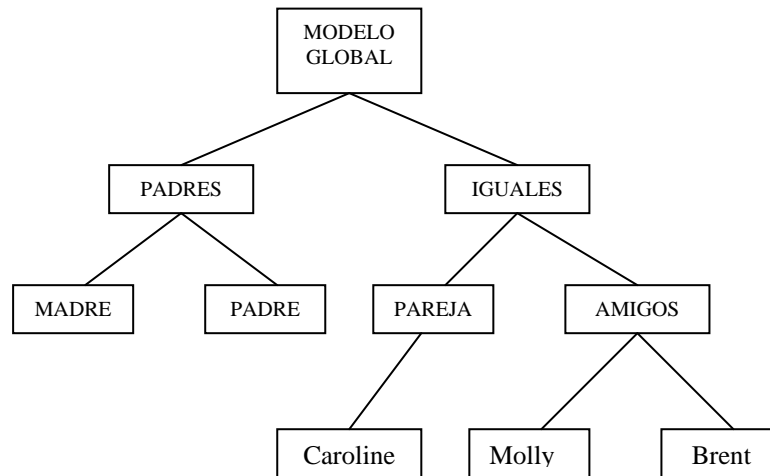


Figura 1.3.: El modelo jerárquico de la organización de modelos internos de apego. Fraley (2007, p.1165).

Las representaciones de apego globales y de relaciones específicas existen y son organizadas dentro del mismo sistema mental, y ambas juegan un papel importante en la formación de pensamientos, sentimientos y conductas en las relaciones cercanas. Las representaciones globales surgirían a través del mismo proceso de aprendizaje por el que surgen las representaciones de las relaciones específicas. Overall, Fletcher y Friesen (2003), examinando los modelos internos globales y modelos en situaciones específicas teniendo en cuenta diferentes medidas de apego, encontraron un tercer nivel, referido a un modelo de relaciones dominantes. Por lo tanto, existiría un modelo interno o representacional global de las relaciones, un modelo de relaciones dominantes (familia, amigos, pareja) y un modelo de relaciones específicas. Estos autores sugirieron que el modelo jerárquico reproducía bien los datos que encontraron; pidieron a los participantes que tasaran su seguridad con respecto a una variedad de personas diferentes en sus vidas, incluso los padres y los compañeros románticos. A continuación, encajaron los datos en un modelo de factor jerárquico en el que se asumía que la seguridad en cada relación específica era influenciada por los factores de orden superior (es decir, romántico,

familiar, y relaciones con iguales), que, a su vez, se organizó por un factor de orden aún superior (por ejemplo, modelo activo global de otros).

Sin embargo, algunos cuestionan en la práctica la unidad del sistema de apego; por ejemplo, Thompson (1998) señala:

“La cuestión de la existencia de una jerarquía en las relaciones de apego puede ser errónea; porque el niño desarrolla vínculos cualitativamente distintos con la madre que con el padre, las bases de la seguridad con las que se relaciona con la madre y el padre pueden ser diferentes.... Es razonable esperar que el apego con cada padre prediga cosas distintas en la vida posterior... Aunque esta cuestión está por estudiar” (p. 64).

Esta misma idea la encontramos en las investigaciones de algunos autores que aseguran que en las relaciones de pareja puede crearse un nuevo apego, propio de la pareja con la que vive. Fraley (2007) señala que según el modelo jerárquico, si una representación de relaciones-específicas se construye en base a otra, debería existir una mayor correlación entre las diferentes representaciones; el modelo jerárquico tampoco explica cómo las representaciones globales y las específicas se desarrollan, simplemente asumen que existen. Desde una perspectiva “conexionista” se sugiere que las representaciones globales de apego pueden nacer de las experiencias de relaciones-específicas, y con base en las diferentes experiencias y en sus puntos en común, se desarrolla una representación global o prototípica.

1.3.3.2.- Estabilidad vs. cambio en el apego.

En cuanto a la estabilidad de los patrones de apego, Bowlby (1980-1989) plantea que la continuidad del estilo de apego se debe principalmente a la persistencia de los modelos mentales de sí mismo y de los otros, componentes fundamentales de la personalidad. Estos modelos internos sobre el mundo y sobre las personas significativas dentro de él, incluido él mismo, se construyen a través de contactos sucesivos con el mundo exterior y como consecuencia de la capacidad de respuesta o disponibilidad de las figuras de apego, siendo cada vez más complejos (Bowlby, 1969, 1982; Bretherton, 1985;

Bretherton y Munholland, 1999; Main et al., 1985). Estos modelos, una vez organizados, tienden a operar de manera automática, es decir, fuera de la conciencia; toda nueva información recibida se asimila a estos modelos preexistentes, que tienden por ello a mantener una cierta estabilidad (Collins y Read, 1994), además, generalmente se desarrollan y operan en el contexto de un entorno familiar relativamente estable; aunque esta estabilidad pueden sufrir modificaciones durante el curso del desarrollo según determinadas circunstancias (Yárnoz y Páez, 1993, 1994).

Con relación a esta continuidad en cuanto al apego, encontramos dos aspectos o vías de estudio avaladas por extensos planteamientos teóricos y evidencias empíricas: la continuidad entre la seguridad de apego de la madre y la seguridad de apego del hijo, y la continuidad de las representaciones de apego desde la infancia a la madurez.

Transmisión generacional del apego.

Las investigaciones centradas en las relaciones entre padres e hijos han proporcionado evidencia clara de la correspondencia entre los modelos de relación de los padres y el tipo de apego de los hijos (Main et al., 1985). Por ejemplo, se encuentra una relación clara entre el estilo de apego de la madre, medido a través de la Entrevista de ApegoAdulto (AAI; George, Kaplan y Main, 1984) y el estilo de apego del hijo, valorado en la Situación Extraña, tanto si los datos eran examinados prospectiva, retrospectiva, o concurrentemente (Benoit y Parker, 1994; Crowell y Feldman, 1991; Fonagy, Steele y Steele, 1991). Generalmente, los individuos clasificados como seguros tienen una probabilidad significativamente mayor de tener hijos que manifiesten un apego seguro hacia ellos (van Ijzendoorn, 1995). Esto se ha observado también en estudios prospectivos, en los que se ha evaluado el estilo de apego de los padres antes del nacimiento de los hijos (Benoit y Parker, 1994; Fonagy, Steele, Moran, Steele y Higgitt, 1991; Steele, Steele y Fonagy, 1996; Ward y Carlson, 1995). Por ejemplo, en un estudio sobre la asociación entre la inseguridad del apego y la vulnerabilidad a la depresión entre generaciones continuas de mujeres, Besser y Priel (2005) encontraron una asociación clara entre los modelos de apego categóricos en tres generaciones, que indicaba que los estilos de apego de las hijas eran, en la mayoría de los casos, similar a los estilos de apego de sus madres.

Estabilidad del apego de la infancia a la adultez.

Por otro lado, las investigaciones recientes proporcionan evidencia de un grado moderado de correspondencia entre la niñez temprana y las representaciones de apego adulto. Los estudios de Waters et al., (2000) y Klohnen y Bera (1998) han mostrado la importante correspondencia de seguridad-inseguridad entre la infancia y la madurez, así como las posibilidades de cambio según las experiencias de vida. Weinfield, Sroufe y Egeland (2000) señalan que la evidencia de discontinuidad en los estilos de apego se puede explicar según los principios básicos de la teoría del apego.

Bowlby plantea algunos aspectos relevantes en el cambio de los patrones de apego. Reconoce que estos patrones pueden cambiar en función de acontecimientos que alteren la conducta de cualquiera de los individuos que formen parte de la relación de apego; y destaca que los modelos internos en sí mismos están sujetos al cambio; cuando la diferencia entre los intercambios sociales y los modelos activos correspondientes se hace tan grande que los modelos dejan de ser eficaces, el individuo comienza a acomodar los modelos a la realidad (Feeney y Noller, 2001; Lewis, Feiring y Rosenthal, 2000). Bowlby también supuso que los cambios posteriores pueden ser debidos a la influencia de nuevas relaciones de apego y al desarrollo del pensamiento operacional formal, lo que le permite reinterpretar el significado del pasado y las experiencias presentes. También es posible que una nueva relación pueda llevar a una nueva representación de apego. Esto puede o no provocar el cambio en el tipo de apego original.

Algunas investigaciones realizadas señalan que el vínculo existente entre los estilos de apego registrados en fases evolutivas distintas se ve atenuado por vivencias estresantes o disruptivas, como la muerte de un progenitor o la inestabilidad en los cuidados recibidos (Collins y Laursen, 2000). Parece que algunos sujetos adaptan sus estilos de apego al tiempo que viven nuevas relaciones durante la edad adulta (Baldwin y Fehr, 1995). Por ejemplo, Kirkpatrick y Hazan (1994) encontraron en su estudio que aproximadamente el 30% de los adultos jóvenes modificaban su estilo de apego al cabo de un periodo de cuatro años. En general, tanto Bowlby como otros investigadores (Benoit y Parker, 1994; Bretherton y Munholland, 1999; Cantón y Cortés, 2000; Cozzarelli, Karafa, Collins y Tagler, 2003; Fonagy, Gergely, Jurist y Target, 2002; Weinfield, Whaley y Egeland,

2004) plantean que es posible que estos modelos cambien con el tiempo, debido fundamentalmente a nuevas experiencias, positivas o negativas, gratificantes o frustrantes, y a nuevas relaciones con otras figuras importantes y significativas de apego, distintas de los cuidadores principales.

Es importante tener presente que la teoría del apego no se basa en la suposición de que los patrones de apego sean extremadamente estables, sino que más bien propone una relación entre la interacción del cuidador y la calidad del apego, que implicaría que esta última sería sensible a las circunstancias que influyen en la extensión o el tipo de interacción (Lamb, Thompson, Gardner, Charnov y Estes, 1985). Aunque no hay que olvidar que una cierta estabilidad del apego infantil a lo largo del tiempo está avalada por diferentes estudios (Main et al., 1985; Sroufe, 1988), que se completan con investigaciones sobre los correlatos del cambio en el estilo de apego y en los modelos internos, relacionándolos con cambios importantes de las circunstancias familiares (Lamb et al., 1985; Feeney y Noller, 2001).

Por otro lado, Fraley (2002) realiza una de las revisiones más consistentes sobre la estabilidad o no del apego, a través de un meta-análisis, señalando la existencia de dos posturas contrapuestas:

- Desde la “*postura prototípica*” se defiende que el sistema de apego se forma en la infancia y el modelo interno de trabajo es único y permanece a lo largo de toda la vida; aunque entre estos autores hay diferencias en su disposición a admitir ciertos cambios. Los autores que mantienen conductas más prototípicas (Sroufe, Egeland y Kreutzer, 1990), aunque admiten que después de la infancia pueden darse otras influencias, afirman que el sistema original permanece esencialmente invariable, influyendo de forma decisiva en la manera de vivir el resto de las experiencias; es decir, que lo que explica la estabilidad posterior no es solamente la estabilidad del ambiente, sino también y sobre todo la naturaleza intrínsecamente estable del sistema de apego formado en la primera infancia. Los cambios podrían llegar a ser parciales y a producirse con relación a representaciones aprendidas de experiencias posteriores, representaciones más lingüísticas y conceptuales, pero que no anulan los aspectos más nucleares del sistema de apego. Los autores que mantienen esta

postura (Mikulincer, Gillath y Shaver, 2002; Simpson y Rholes, 2002; Sroufe, 1996, 1997; Sroufe et al., 1990; Weiss, 1991) parten de la estabilidad del sistema de apego; los cambios, de llegar a darse, se deberían a experiencias muy significativas (traumáticas o positivas) y nunca se supondrían un olvido o pérdida definitiva del sistema de apego original, aunque no están del todo claros los mecanismos de resistencia a los cambios del sistema de apego.

- La “*postura más revisionista*” defiende que el sistema de apego puede mantenerse o cambiar, que las representaciones, sentimientos y conductas están en continua actividad, revisadas una y otra vez. Se trataría de un sistema flexible que se adapta y modifica cada vez que una experiencia contradice o aporta elementos nuevos. Los cuidadores o los cuidados del entorno, señalan, pueden cambiar sustancialmente con el tiempo. Algunos sucesos muy importantes, como la pérdida de los padres, enfermedades, cambio de ciudad, escolarización, separaciones... pueden tener un efecto especial. Esto no significaría que los estilos de apego cambien significativamente siempre, debido a que el individuo tiene también la posibilidad de influir en esos cambios y de resistir en cierto grado a su influencia. El apego no sería intrínsecamente estable, y si se mantiene estable será gracias a las influencias externas, es decir, si los cuidados que se reciben no cambian de manera significativa (Lewis, 1997). Waters et al., (2000) hablan de estabilidad, pero con la posibilidad de cambio si hay sucesos muy significativos a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva, el responsable de la estabilidad es el ambiente, más que el propio sistema de apego (Lamb, 1987; Thompson, 1998; Waters et al., 2000).

Algunos autores llegan a plantear que la estabilidad del apego se debe también a la estabilidad de la herencia, tanto de los hijos como de los padres, que pueden condicionar ciertos aspectos que contribuyen a la estabilidad de la personalidad (Watson, Hubbard y Wiese, 2000) y del sistema de apego. Por ejemplo, la estabilidad del temperamento y de determinados rasgos o dimensiones de personalidad condicionan las formas de interacción entre padres e hijos, y también el resto de interacciones.

Fraley (2002) concluyó que hay un grado moderado de estabilidad en el apego de la infancia a la madurez, señalando que *“el modelo prototípico predice que la continuidad entre la seguridad en el primer apego y la seguridad en cualquier punto posterior de la vida podría ser equivalente a una correlación aproximada de 0,39”* (Fraley, 2002, p. 135). También señala que entre estas dos posturas extremas, se encuentran posturas intermedias, más o menos cercanas a una u otra, dependiendo del tiempo que conceden a la formación del sistema de apego (primera infancia, primera y segunda infancia, hasta la adolescencia o durante toda la vida), de las causas a las que atribuyen la estabilidad (más dependientes de la naturaleza del sistema de apego o más de causas externas o ambas a la vez) y de las causas a las que atribuyen el cambio (experiencias vitales muy estresantes o la mera variabilidad de experiencias en la relación de apego).

En una revisión reciente, López (2006) señala que la lectura cuidadosa de la teoría del apego no indica que los estilos de apego permanezcan estables a través del tiempo en todas las situaciones, sino que dependerían de las circunstancias vitales positivas y negativas. Y sobre las discrepancias que se encuentran en las diversas investigaciones, teniendo en cuenta que éstas no son siempre comparables entre sí, indica algunas de las dificultades y limitaciones más frecuentes:

- Imposibilidad de emplear medidas comparables del apego en las diferentes edades, ya que los instrumentos son distintos y no es seguro que midan exactamente lo mismo. También se han utilizado instrumentos diferentes para medir el apego en la misma edad, lo que aumenta la dificultad para establecer comparaciones. López (2006) se pregunta *“si con medidas mejores -más válidas, fiables y comparables- podríamos encontrar más estabilidad”* (p.16).
- La dificultad que entrañan los estudios longitudinales, tanto por el tiempo que requieren -toda la vida-, como por la mortalidad de la muestra. En general, los estudios longitudinales que se desarrollan en la actualidad recogen datos de dos momentos evolutivos solamente, cuando lo ideal sería recoger información de diferentes momentos a lo largo del proceso, de manera que se pudiera tener una visión evolutiva más completa.

- Las muestras seleccionadas se diferencian cada vez más entre sí a medida que avanza la vida y las personas tienen vivencias muy distintas, lo que aumenta las limitaciones de las comparaciones debido a la falta de homogeneidad de las muestras.
- Los estudios presentes suelen centrarse en la evaluación de la estabilidad/cambio del apego; pero en raras ocasiones se estudia la estabilidad/cambio en el ambiente. Por lo tanto, la interpretación de los resultados no es fácil: no está realmente claro si la estabilidad en el apego se debe a la propia naturaleza del sujeto o al poco cambio en el ambiente.

Entre los estudios con sujetos adultos que intentan analizar la estabilidad en el apego encontramos que la mayor parte de ellos son retrospectivos, comparando el estilo de apego recordado y el actual (Feeney y Noller, 1990; Kobak y Hazan, 1991; Levy, Blatt y Shaver, 1998; López et al., 1994; Ortiz y Gómez, 1997), estableciendo una relación entre el estilo de apego actual adulto y el tipo de relación con los padres. Las correlaciones encontradas en varios de estos estudios entre “seguridad en la relación con los padres” y “seguridad en la relación de pareja” están en torno a 0,30. Pero estas relaciones no pueden establecerse con seguridad, ya que se considera que la valoración retrospectiva, también está influida por el presente, de manera que la familia recordada siempre es una reinterpretación de lo que ocurrió hace muchos años.

Por otro lado, lo que si se ha probado reiteradamente es la estabilidad del apego durante la vida adulta (Baldwin y Fehr, 1995; Kirkpatrick y Davis, 1994; Klohnen y Bera, 1998; Scharfe y Bartholomew, 1994), demostrando que el sistema de apego tiene consistencia en el tiempo, al menos una vez formado. Aunque también algunos autores consideran que puede cambiar o verse influido dependiendo de la interacción que se mantenga con la pareja, sin depender únicamente de una adaptación desde el propio estilo de apego (Dickstein, Seifer, Andrade y Schiller, 2001; Crowell, Treboux y Waters, 2002); es decir, que las formas en que se construye la relación entre una pareja pueden llevar al cambio de los modelos internos de apego y a desarrollar nuevos estilos de apego, específicos y propios de la relación actual.

Lo que parece claro, es que, a pesar de las limitaciones de los estudios, hay una cierta estabilidad del sistema de apego; pero también, con relativa frecuencia, se producen cambios. Estos cambios se dan de forma especialmente clara en los casos en que los menores sufren sucesos que pueden ser traumáticos: pérdida de padres, enfermedad grave, abandono, separación traumática, guerras, etc., (Waters et al., 2000). Los posibles cambios se pueden dar en diferentes direcciones: el paso de seguridad a inseguridad, cambios entre las diferentes formas de estilos inseguros, o cambios de inseguridad a seguridad. Este último cambio se da con frecuencia cuando los cuidados mejoran de forma sustancial, como puede ocurrir, por ejemplo, en los casos de adopción, especialmente si esta es temprana, o través de relaciones muy significativas, como podría ser el caso de relaciones cercanas con maestros (Pianta, 1999), o por la aparición de nuevas relaciones de pareja, en el caso de los adultos.

El apego es un sistema que tiende a permanecer estable reinterpretando las nuevas experiencias de manera flexible y abierta; pero si estas nuevas experiencias llegan hasta un cierto grado, puede producirse un cambio: También parece claro que el apego seguro es el más estable, mientras el ansioso es el más variable (Thompson, 1998; Crowell et al., 2002).

1.3.4.- MODELO DE APEGO ADULTO DE KIM BARTHOLOMEW.

Dentro de la segunda línea de investigación sobre el apego adulto, iniciada por Hazan y Shaver (1987) y centrada en el sistema comportamental, destacan los trabajos de Bartholomew (1990; Bartholomew y Horowitz, 1991), que suponen una innovación teórica importante.

Utilizando el concepto de Bowlby (1973; 1988) de representación o modelo interno de apego, que hace referencia a aquellas creencias, actitudes y expectativas que el individuo tiene sobre sí mismo, sobre los otros y sobre las relaciones entre ambos, Bartholomew se centró en los dos componentes básicos dentro de estos modelos internos: la imagen de los otros, relacionada con la evaluación de la figura de apego como alguien disponible y en quien se puede confiar, y la imagen del self, o evaluación de uno mismo

como alguien que vale o no la pena y suscita o no el interés de los demás. Dependiendo del tipo de relaciones cercanas que se establezcan, el sujeto puede desarrollar un modelo negativo o positivo de sí mismo y de los otros (Bartholomew, 1990; Shaver et al., 1996), con tendencia a la estabilidad, aunque estos modelos pueden ser modificados en determinadas circunstancias (Yárnoz et al., 2001).

A continuación señalaremos la evolución de los planteamientos teóricos de esta línea, y las características fundamentales de su modelo bidimensional sobre el apego adulto. También haremos referencia a los instrumentos de medida que han elaborado Bartholomew y sus colaboradores, y comentaremos otras aportaciones importantes e investigaciones recientes basadas su modelo.

1.3.4.1.- Evolución de sus planteamientos teóricos.

Bartholomew (1990) y Bartholomew y Horowitz (1991), además de centrarse en los componentes básicos de la teoría del apego de Bowlby, se basaron en estudios previos sobre el apego adulto, revisando las dos líneas de trabajo tradicionales, la de Mary Main (George et al., 1985; Main y Goldwyn, 1988) y la de Hazan y Shaver (1987), analizando detenidamente los aspectos en que diferían una y otra perspectiva.

La AAI y el cuestionario de Hazan y Shaver sitúan a las personas en diferentes categorías de apego designadas como seguro, evitante y ansioso o preocupado, y a menudo se da por supuesto que los dos procedimientos de valoración son más intercambiables, pero Bartholomew (1990) llegó a la conclusión de que los dos acercamientos diferían en la evaluación del apego en varios puntos. En concreto, en cuanto a las clasificaciones de apego, señala que los individuos evitantes-rechazantes identificados por el AAI negaron experimentar dolor subjetivo y minimizaron la importancia de las necesidades de apego, mientras que los sujetos evitantes identificados por las medidas de autoinforme de Hazan y Shaver informaban niveles relativamente altos de dolor subjetivo y miedo a mantener relaciones cercanas con los otros. Bartholomew (1990) defendió que eran evidentes las diferencias entre las dos formas de evitación, una de ellas motivada por un mantenimiento defensivo de autosuficiencia (que

etiquetó como "rechazante") y la otra motivado por un miedo consciente de rechazo anticipado por otros (que etiquetó como "temeroso").

En la Tabla 1.13. se comparan las categorías de apego adulto según Main y Goldwin (1998) y Hazan y Shaver (1987) con las clasificaciones de apego infantil de Ainsworth et al., (1978), teniendo en cuenta las aportaciones de Bartholomew (1990).

Tabla 1.13.: Comparación de las diferentes clasificaciones de estilos de apego.

APEGO INFANTIL	APEGO ADULTO		
	Ainsworth et al., 1978.	Main y Goldwin, 1998.	Hazan y Shaver, 1987.
Seguro		Seguro	Seguro
Inseguro-evitativo	Inseguro-evitativo o rechazante Niegan experimentar dolor subjetivo y minimizan la importancia de las necesidades de apego.	Seguro	Evitante-rechazante (motivado por un mantenimiento defensivo de autosuficiencia)
Inseguro-resistente o ansioso-ambivalente	Preocupado	Evitante Informan niveles relativamente altos de dolor subjetivo y miedo de mantener relaciones cercanas	Evitante-temeroso (motivado por un miedo consciente de rechazo anticipado por otros)
Desorganizado o desorientado	Desorganizado	Ansioso-ambivalente	Preocupado
			Temeroso

Bartholomew (1990), después de revisar los dos enfoques sobre el apego adulto, y señalar las diferencias entre ambos, propone un modelo de apego adulto en el que incluye dos formas de evitación. Así, una sola categoría *evitante* en la infancia puede indicar conceptos diferentes e independientes de evitación en la madurez. Es más, aunque Bowlby (1973) sugirió que los modelos activos difieren por lo que se refiere a las imágenes de sí mismo y de los otros, ningún estudio había considerado las cuatro categorías que se derivan lógicamente combinando los dos niveles de imagen de sí mismo (positivo vs. negativo) con los dos niveles de imagen de los otros (positivo vs. negativo). Por ejemplo, Kobak y Sceery (1988) sirviéndose de la Entrevista de Apego Adulto (George et al., 1985) para examinar las representaciones de sí mismo y de los otros en adolescentes, proporcionaron algunas evidencias de que los sujetos *seguros* tenían una visión de sí mismo y de los otros positiva, los *rechazantes* una visión de sí mismo positiva y de los otros negativa, y los *preocupados* una visión negativa de sí mismo y favorable de los otros; pero en ningún caso llegaron a hablar de la posibilidad de un tipo de persona que pudiera exhibir una visión negativa de sí mismo y de los otros.

El modelo propuesto por Bartholomew y Horowitz (1991) es el primero en proporcionar un razonamiento teórico sobre por qué cuatro estilos distintos de apego, en lugar de tres, y el primero en especificar las relaciones esperadas dependiendo de dichos estilos. También es el primer trabajo en evaluar las representaciones de apego en las relaciones familiares y en las relaciones con los iguales y el primero en utilizar métodos de valoración múltiples (las entrevistas, auto-informes, e informes de amigos).

Los datos aportados por otros trabajos también sirven de base para los planteamientos de Bartholomew. Por ejemplo, Collins y Read (1990), siguiendo la clasificación de Hazan y Shaver (1987) a través del Cuestionario de Apego Adulto, encontraron que, comparados con el grupo de sujetos con apego seguro, los dos grupos inseguros informaron experiencias y creencias sobre el amor más negativas, tenían una historia de relaciones románticas más cortas, y hacían descripciones menos favorables de sus relaciones con los padres en la niñez, a la vez que señalaron la necesidad de diferenciar dos estilos de apego ansiosos. Brennan, Shaver y Tobey (1991) también compararon el modelo de las cuatro categorías (medido con el auto-informe RQ) y el modelo tradicional de tres categorías (usando la medida de Hazan y Shaver, 1987),

encontrando que los sujetos *temerosos* tenían tendencia a presentar características de los *evitantes* y *ambivalentes* medidos por Hazan y Shaver, y que una estructura bidimensional estaba debajo de las valoraciones de apego, como se supone por el modelo de las cuatro categorías. Otro dato importante es que, en la literatura sobre el apego infantil, surge un cuarto estilo caracterizado por una mezcla de ambivalencia y evitación (asociado con el abuso y abandono paternal), denominado como *desorganizado* o *modelo D* por Main y Solomon (1990) y por Crittenden (1988) como *evitante/ambivalente* o *modelo A/C*. Y Latty-Mann y Davis (1988) observan la relación entre el estilo *temeroso adulto* y el D o los tipos del A/C del apego infantil, presentando características de los estilos ambivalentes y evitantes sugeridos por Hazan. De todas formas, Latty-Mann y Davis (1988) señalan la necesidad de realizar nuevos estudios para establecer relaciones precisas entre el modelo de las cuatro categorías y las conceptualizaciones anteriores (Brennan et al., 1991).

En una investigación posterior, Bartholomew y Horowitz (1991) pretenden validar el modelo de cuatro categorías. Para ello evaluaron a los sujetos a través de entrevistas semiestructuradas, autoinformes (concepto de sí mismo; sociabilidad, problemas interpersonales), e informes de amigos íntimos, con el fin de corroborar los juicios del sujeto sobre las relaciones interpersonales. El autoinforme estaba basado en la medida de experiencias en las relaciones cercanas en general de Hazan y Shaver (1987); una de las entrevistas estaba enfocada en las experiencias de la niñez (en la línea de la AAI) y la otra en las relaciones con iguales, incluidas las amistades y las relaciones románticas, creada con este fin (Bartholomew y Horowitz, 1991). Los resultados de esta investigación confirman que los valores del modelo de sí mismo y el modelo de los otros son dimensiones separadas, importantes en la orientación de un adulto a las relaciones íntimas, y que las dos dimensiones pueden variar independientemente. Los resultados también apoyan los planteamientos de la teoría de Bowlby que identifica cuatro estilos de apego diferentes, confirmando la hipótesis de que cada estilo es asociado con un modelo distinto de problemas interpersonales. El único grupo cuyos problemas no confirmaron la hipótesis original era el *preocupado*. Estos resultados sugieren que aunque las personas preocupadas son muy dependientes de los otros para mantener una consideración positiva de sí mismo, intentan conseguir su objetivo controlando (dominando demasiado) el estilo interpersonal. Identifican dos tipos distintos de estrategias en los sujetos evitantes: el

evitante-rechazante manifiesta una imagen positiva de sí mismo combinada con unas expectativas negativas de las otras personas significativas, consideradas como exigentes, pegajosas y dependientes; los evitantes-temerosos manifiestan una imagen negativa de sí mismo combinada con un escepticismo sobre si se puede confiar en los otros y si estarán o no disponibles. También mostraron que el modelo propuesto era aplicable a las representaciones de relaciones familiares, señalando que, a pesar de esta correlación, la familia y las valoraciones de apego hacia iguales pueden contribuir de manera diferente a las dificultades interpersonales actuales de una persona. Los datos también mostraron que los autoinformes y los informes de los amigos sobre los problemas interpersonales son generalmente consistentes para los cuatro estilos del apego.

Bartholomew y Horowitz (1991) también plantean la necesidad de identificar los mecanismos por los que un estilo de apego se mantiene. Afirman que procesando la información social, las personas parecen producir conductas que evocan las reacciones específicas de otras personas, y esta regeneración social se interpreta de manera que confirma los modelos internos de la persona sobre sí mismo y sobre los otros. Por ejemplo, hay una afiliación selectiva en la manera de buscar o evitar los contactos sociales y la selección de compañeros sociales, lo que confirma que los modelos internos son fundamentales en el mantenimiento de los modelos de apego adulto (Collins y Read, 1990; Davis y Kirkpatrick, 1991). Estos modelos internos dirigen la atención, organizan y filtran la nueva información, determinando también la accesibilidad de experiencias del pasado.

Dada la importancia de la influencia de las representaciones de las relaciones de apego en las experiencias sociales posteriores, Bartholomew y Horowitz (1991) se llegan a plantear que quizás lo complicado está en responder a la pregunta de cómo estas representaciones pueden llegar a ser modificadas. Señalan que aquellas experiencias emocionales que no son coherentes con los modelos existentes pueden exigir el cambio, como afirmaba Epstein (1980), y que estas experiencias deben ser relaciones emocionales especialmente significativas, como es el caso de los matrimonios o relaciones terapéuticas, y que el paso a la vida adulta, donde se adquieren nuevos roles sociales, es un momento adecuado para evaluar y reorganizar las potenciales representaciones de apego.

A partir de su estudio, Bartholomew y Horowitz (1991) desarrollaron un modelo bidimensional con cuatro categorías de apego adulto. Las dimensiones giran en torno al modelo de sí mismo y el modelo del otro, como lo conceptualizó Bowlby (1973), pero combinadas de tal forma que pueden describir cuatro formas prototípicas de apego adulto (Bartholomew, 1990; Bartholomew y Horowitz, 1991).

Posteriormente, Griffin y Bartholomew (1994a) evalúan la validez del constructo de las dos dimensiones como base de los cuatro tipos de apego. En concreto, realizan tres estudios utilizando diferentes medidas. En uno de los estudios relacionan las dos dimensiones subyacentes del modelo de cuatro categorías de apego de Bartholomew con tres medidas de autoinforme para evaluar el apego, relacionando estas dimensiones con cada uno de los tres estilos de apego (seguro, evitante y ambivalente) identificados por Hazan y Shaver (1987); con las tres subescalas (cercanía, ansiedad y conforme con la dependencia) de Collins y Read (1990); y las subescalas (ansiedad y evitación) de Simpson et al., (1992); demostrando que todas ellas medían estructuras similares al modelo de sí mismo y de los otros. Una conclusión importante que señalan Griffin y Bartholomew (1994a) es que estas dos dimensiones se pueden evaluar de manera fiable a través de autoinformes; afirmando no estar seguros de que los modelos de apego puedan evaluarse fiablemente por este método, debido a que estos modelos no son necesariamente conscientes y no siempre permiten la introspección.

1.3.4.2.- Modelo bidimensional del apego adulto. Modelo de sí mismo y modelo de los otros.

El modelo de sí mismo hace referencia a la idea que tiene el sujeto sobre si se ve aceptable o inaceptable ante los ojos de los demás. El modelo positivo de sí mismo indica el grado en el que el individuo tiene internalizado un sentido de su propia valía, y por consiguiente espera que los otros respondan positivamente ante él. Así, los individuos con un modelo positivo de sí mismo se ven como merecedores de amor, atención y ayuda. Igualmente, el modelo de sí mismo se asocia con el grado de ansiedad y dependencia experimentado en las relaciones cercanas (Griffin y Bartholomew, 1994a), en relación a

lo tranquilo o ansioso que se siente en las relaciones con los otros (Tapia Villanueva, 2001).

El modelo positivo de los otros indica el grado en el que generalmente se espera que otros estén disponibles y sirvan de soporte, mientras que el modelo negativo se asocia con la tendencia a evitar las relaciones cercanas (Griffin y Bartholomew, 1994a). Los individuos con un modelo positivo de los otros consideran a los demás como más dignos de confianza; mientras que los individuos con un modelo negativo de los otros ven a los demás como más informales, distantes y rechazantes. La positividad de la imagen de los otros está relacionada con el nivel de apego o desapego con relación al otro (Tapia Villanueva, 2001).

Si la imagen abstracta de una persona sobre sí mismo está dicotomizada como positiva o negativa (el yo como digno de amor y apoyo o no) y si la imagen abstracta de una persona sobre los otros también está dicotomizada como positiva o negativa (las otras personas se ven como dignas de confianza y disponibles frente a inestables y rechazantes), se pueden considerar cuatro combinaciones. En la Figura 1.4. se muestran los cuatro modelos de apego que se derivan de la combinación de las dos dimensiones. Cada celda representa un ideal teórico o prototipo (Cantor, Smith, French y Mezzich, 1980; Horowitz, Wright, Lowenstein y Parad, 1981; Rosch, 1978), de los diferentes estilos de apego, prototipos a los que las diferentes personas pueden aproximarse en diferente grado.

Bartholomew (1990) señala cuatro prototipos de apego o de estilos de estrategias distintas para regular el sentimiento de apego en las relaciones cercanas, basándose en el concepto de modelos de trabajo interno de Bowlby. Cada estilo de apego se caracteriza por modelos relativamente coherentes y estables de la emoción, valoración y conductas mostradas en las relaciones cercanas, y estos modelos son reflejos de la combinación entre los modelos de sí mismo y de los otros.

		MODELO DEL SÍ MISMO (Dependencia)	
		Positivo (Baja)	Negativo (Alta)
MODELO DEL OTRO (Evitación)	Positivo (Baja)	Celda I SEGURO Cómodo con la intimidad y autonomía	Celda II PREOCUPADO Preocupado con las relaciones
	Negativo (Alta)	Celda IV RECHAZANTE Rechazante de la intimidad y la dependencia	Celda III TEMEROSO Temeroso de la intimidad y socialmente evitante

Figura 1.4. Modelo de apego adulto. Adaptado de Bartholomew y Horowitz (1991, p. 227).

La celda I indica un sentido más positivo con relación a las expectativas hacia otras personas como accesibles y sensibles; y debido a que esta celda corresponde a la categoría que otros investigadores habían denominado como apego seguro (Hazan y Shaver, 1987; Main et al., 1985), Bartholomew y Horowitz (1991) lo etiquetan como **seguro** (*secure*). La celda II indica un sentido de indignidad o de poca valía combinado con una valoración positiva de los otros. Esta combinación de características llevaría a la persona a esforzarse para aceptarse a sí mismo ganando la aceptación y valoración de los otros. Este modelo corresponde conceptualmente al grupo ambivalente de Hazan y Shaver (1987) y al modelo de apego preocupado de Main (Main et al., 1985) y es denominado **preocupado** (*preoccupied*). La celda III indica un sentido de indignidad o poca valía, combinada con una expectativa de que los otros no están disponibles, son poco fiables y sensibles ante sus necesidades. Este estilo hace que las personas se protejan contra el

rechazo anticipado evitando las relaciones cercanas con otros. Aunque este estilo no aparece explícitamente en otros trabajos anteriores sobre el apego adulto, puede corresponder en parte al estilo evitante descrito por Hazan y Shaver (1987). Bartholomew y Horowitz (1991) lo etiquetan como **evitante-temeroso** (*fearful-avoidant*). Finalmente, la celda IV indica un sentido de auto-valía y de ser merecedor de afecto combinado con una disposición negativa hacia otras personas. Estas personas se protegen contra la desilusión evitando las relaciones íntimas y manteniendo un sentido de independencia e invulnerabilidad. Este estilo corresponde conceptualmente al evitativo o rechazante descrito por Main et al., (1985), y para Bartholomew y Horowitz (1991) se denomina como **evitante-rechazante** (*dismissive-avoidant*).

Estas dimensiones también se conceptualizan en términos de **dependencia** en el eje horizontal y de **evitación de intimidad** en el eje vertical (ver Figura 1.4.). La dependencia, en cuanto a la necesidad de aprobación en las relaciones íntimas, puede variar de baja (una autovaloración positiva establecida internamente y que no requiere la aprobación externa) a alta (una valoración positiva que se mantiene solamente cuando existe una aceptación continuada por parte de los otros). La otra dimensión, evitación de intimidad, también puede variar de baja (búsqueda de cercanía) a alta (reflejando el grado en que las personas evitan el contacto íntimo con otros como resultado de sus expectativas de consecuencias aversivas). Posteriormente, Bartholomew y Shaver (1998) señalan que estas dimensiones también coinciden con las dimensiones de **ansiedad** y **evitación** establecidas por Brennan et al., (1998), encontrándose esta misma relación en estudios posteriores (Alonso-Arbiol et al., 2007; Kachadourian, Fincham y Davila, 2004). Aunque Brennan et al., (1998), a través de su inventario sobre relaciones cercanas (ECR) no defienden un acercamiento prototípico de medidas de apego, si proporcionan una evidencia teórica y empírica que establece la asociación entre ansiedad y la dimensión negativa de sí mismo de Bartholomew y entre la evitación y la dimensión de otros negativa. (Ver Figura 1.5.)

Comúnmente, las dimensiones de sí mismo y de los otros o de ansiedad y evitación definen los cuatro tipos de apego diferentes, y permiten describirlos y compararlos. Así, describimos a los individuos con apego seguro como totalmente opuestos a los sujetos con apego temeroso y, de la misma manera, a los sujetos preocupados como totalmente

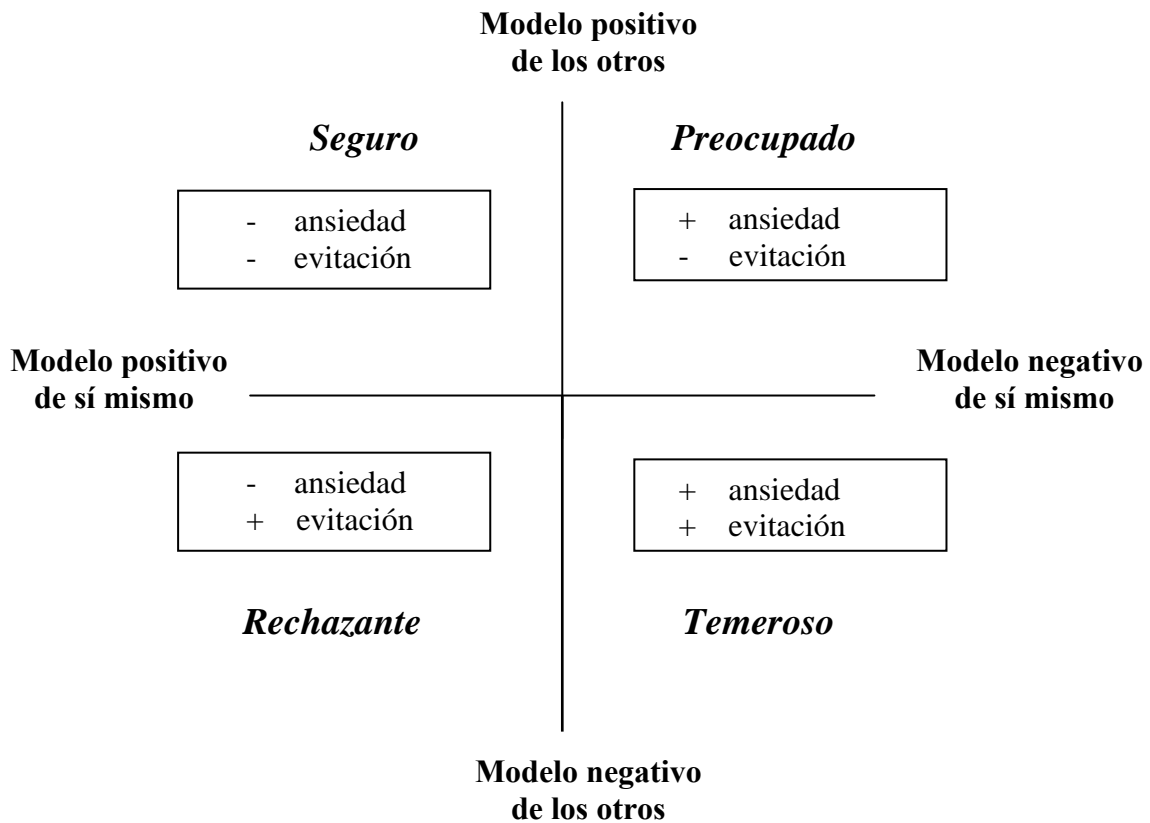


Figura 1.5. Modelo de cuatro categorías de apego adulto de Bartholomew con el modelo de apego romántico de dos dimensiones (Brennan et al., 1998). Adaptado de Griffin y Bartholomew (1994a, p. 431)

opuestos a los rechazantes. Sin embargo, estas clasificaciones no reflejan las similitudes y diferencias dentro de los miembros de cada uno de los cuatro grupos establecidos, y esta es una de las razones de que cada vez más se utilicen las valoraciones dimensionales del apego sobre las categóricas. Hay autores que sugieren que los prototipos o estilos de apego se pueden conceptuar como complementarios en lugar de como estructuras mutuamente excluyentes (Davila et al., 1997; Mickelson, Kessler y Shaver, 1997; Ross y Spinner, 2001), y que algunos de estos estilos no son necesariamente equivalentes en alguna dimensión, es decir, ni equivalentes ni opuestos (Ross, McKim y DiTommaso, 2006).

1.3.4.3.- Características de los distintos prototipos de apego.

Bartholomew distingue cuatro prototipos de apego: **seguro** (*secure*), que aúna una idea positiva de sí mismo y una idea positiva de los demás, con ansiedad baja y evitación baja; **rechazante** (*dismissing*), con una idea positiva de sí mismo y una idea negativa de los demás, ansiedad baja y evitación alta; **preocupado** (*preoccupied*) con una idea de sí negativa y positiva de los demás, ansiedad alta y evitación baja; y **temeroso** (*fearful*), con una idea negativa tanto de sí mismo como de los otros, ansiedad alta y evitación alta.

Según el punto de vista de Bartholomew (1990), los individuos con modelos positivos de los otros podrían ser seguros o preocupados según su nivel de dependencia. Los individuos con modelos negativos de los demás podrían ser rechazantes o temerosos, también en función de la dependencia. Es decir, tanto los grupos rechazantes como los temerosos tienden a evitar las relaciones cercanas, pero difieren en el grado en que dependen de la aceptación de los demás. Los evitativos-rechazantes enfatizan la importancia del logro y la independencia, y por eso desean mantener la sensación de su propio valor aún a expensas de perder intimidad con otras personas, caracterizándose por una frialdad excesiva. Por el contrario, los evitativos-temerosos desean la intimidad pero les falta confianza y tienen miedo al rechazo; por esta razón, evitan las relaciones cercanas en las que podrían ser vulnerables a la pérdida o al rechazo, por lo que manifiestan inseguridad social y falta de asertividad, tienen menos confianza en sí mismo y en los demás, se sienten incómodos en la cercanía y necesitan más la aprobación de los otros (Bartholomew, 1990; Bartholomew y Horowitz, 1991).

Bartholomew (1990) también diferencia dos formas de evitación de la intimidad, el estilo *temeroso*, caracterizado por un deseo consciente de contacto, pero que se inhibe por el miedo a las consecuencias, y el estilo *rechazante*, que se caracteriza por un rechazo defensivo de la necesidad o deseo de un contacto social mayor; aunque, como señala, estos dos modelos difieren en cuanto al yo: los temerosos evitan la intimidad por su visión de sí mismos como no merecedores de amor y apoyo por parte de los otros, y los rechazantes evitan la intimidad porque poseen un modelo positivo de sí mismo que minimiza el conocimiento subjetivo de malestar o las necesidades sociales.

Los estilos *rechazante* y *temeroso* coinciden en que los dos reflejan evitación de la intimidad; pero difieren, sin embargo, en la necesidad de la persona de aceptación de los otros para mantener una autovaloración positiva. De manera semejante, los grupos *preocupado* y *temeroso* coinciden en la manifestación de una fuerte dependencia hacia los otros para mantener una autovaloración positiva, pero difieren en su manera de involucrarse en las relaciones íntimas. Considerando que la celda *preocupado* implica una tendencia hacia los otros en un esfuerzo por cubrir su necesidad de dependencia, la celda *temeroso* implica una evitación de cercanía para minimizar las posibles desilusiones. Por consiguiente, las celdas de los cuadrantes contiguos (Figura 1.4.), son conceptualmente más similares que aquellos de los cuadrantes opuestos.

Cada uno de estos patrones se caracteriza por un modelo distinto de regulación emocional y de conducta interpersonal. Los individuos temerosos son muy dependientes de los otros para la aprobación de su propia valoración; sin embargo -debido a sus expectativas negativas- huyen de la intimidad de los otros para evitar el dolor de la potencial pérdida o rechazo; tienden a evitar las relaciones cercanas, porque no se ven dignos de atención y afecto, esperando el rechazo constante. Los individuos rechazantes tienen una autoestima alta, pero tienden a protegerse de los demás frente a desilusiones, evitando las relaciones cercanas, manteniendo su sentido de la independencia e invulnerabilidad debido a las expectativas negativas; sin embargo, mantienen su alta sensación de auto-valía negando el valor de relaciones íntimas defensivamente y enfatizando la importancia de la independencia. Los individuos preocupados, como los individuos temerosos, tienen un profundo sentido de indignidad. Sin embargo, su modelo positivo de los otros les motiva a valorar su propia valía incierta a través de la cercanía excesiva en las relaciones personales, siendo vulnerables al dolor extremo cuando sus necesidades de intimidad no se satisfacen; se esfuerzan constantemente por aceptarse a sí mismos, intentando obtener la valoración favorable de los demás, dudando de su propia capacidad y eficacia. Finalmente, los sujetos seguros tienen una buena valoración de sí mismos, sintiéndose dignos de atención y afecto por parte de los otros, a la vez que poseen expectativas positivas sobre lo que los demás esperan de ellos, aceptación y sensibilidad; se caracterizan tanto por una internalizada sensación de valía como por el confort con la intimidad en las relaciones cercanas (Bartholomew, 1990) (Ver Tabla 1.14.).

Tabla 1.14.: Características de los cuatro prototipos de apego adulto.

PROTOTIPO DE APEGO	CARACTERÍSTICAS
Apego Seguro (<i>secure</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo positivo de sí mismo y de los otros. - Sentido internalizado de autovalía. - Cómodos en la intimidad de relaciones cercanas. - Niveles bajos de ansiedad y evitación.
Apego preocupado (<i>preoccupied</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo negativo de sí mismo y positivo de los otros. - Buscan la aceptación y aprobación de los otros ansiosamente. - Consideran que ellos lograrían su seguridad solamente si los otros respondieran adecuadamente hacia ellos. - Su autoestima está en función de la valoración y aceptación de los otros. - Niveles altos de ansiedad y niveles bajos de evitación.
Apego rechazante o evitativo-rechazante (<i>dismissing</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo positivo de sí mismo y modelo negativo de los otros. - Evitan la cercanía y la intimidad debido a sus expectativas negativas. - Sentido de autovalía negando defensivamente el valor de las relaciones cercanas. - Niveles bajos de ansiedad y niveles altos de evitación.
Apego temeroso o evitativo-temeroso (<i>fearful</i>),	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo negativo de sí mismo y de los otros. - Dependientes de la afirmación y aceptación de los otros, pero debido a sus expectativas negativas, evitan la intimidad para apartar el dolor de pérdida o rechazo. - Sentimiento de indignidad y poca valía. - Niveles altos de ansiedad y evitación.

La evidencia también sugiere que los modelos internos sobre sí mismo y los otros tienden a persistir con el tiempo, influyendo en la habilidad del sujeto para relacionarse con los otros en la madurez. Parece que el estilo de apego y los modelos internos sobre sí mismo y sobre los demás influyen en muchas relaciones, en concreto en las relaciones más íntimas (Simpson y Rholes, 1998; Waters, Merrick, Treboux, Crowell y Albertstein, 2000). Alonso-Arbiol et al., (2007) también relacionan la primera dimensión (modelo de sí mismo, o ansiedad) con el miedo al rechazo y al abandono por parte de la pareja, y la

segunda dimensión (modelo de los otros, o evitación) con el grado en que una persona se siente incómoda dependiendo o estando cerca de otros, es decir, intimando psicológicamente con otros. Pero parece que los estilos de apego y los modelos de sí mismo y de los otros están influenciados por muchas interacciones sociales (Collins y Read, 1994; Pietromonaco y Barrett, 1997): las relaciones con los padres (George y Solomon, 1999), relaciones con los iguales y con los amigos (Allen y Land, 1999; Feeney, Noller y Patty, 1993), las interacciones profesor-alumno (Sroufe, 1983), las interacciones terapéuticas (Slade, 1999), e incluso la manera de mantener relaciones cercanas con Dios (Kirkpatrick, 1999).

1.3.4.4.- Instrumentos de medida para evaluar el apego adulto.

A continuación señalamos los instrumentos elaborados por Bartholomew y sus colaboradores para evaluar el apego adulto. Aunque los más reconocidos y utilizados son los autotinformes, también han desarrollado formatos de entrevista.

Relationship Questionnaire (RQ, Bartholomew y Horowitz, 1991).

El Cuestionario de Relación (RQ, Bartholomew y Horowitz, 1991) se trata de una adaptación de la medida de apego desarrollada por Hazan y Shaver (1987). Consiste en cuatro descripciones prototípicas de los cuatro estilos de apego (*seguro*, *preocupado*, *rechazante* y *temeroso*) que pueden presentarse en formato de respuesta forzada o utilizando escalas de puntuación tipo Likert de 7 puntos, donde 1 significa “nada característico de mí” y 7 corresponde con “muy característico de mí”; aunque en algunas investigaciones utilizan una escala Likert de 5 puntos.

El RQ puede ser redactado en términos de orientaciones generales para las relaciones de proximidad, de orientaciones para las relaciones románticas, o de orientaciones para una relación concreta (o una combinación de ellas). También puede ser reformulado en tercera persona y utilizarlo para calificar a otros según los patrones de apego.

Cada uno de los cuatro párrafos del cuestionario describe un modelo de apego prototípico que el sujeto aplica generalmente en sus relaciones íntimas. El Cuestionario de Relación RQ permite obtener puntuaciones continuas o categóricas.

Las puntuaciones continuas permiten evaluar las diferencias individuales de manera más precisa. Por ejemplo, dos personas clasificadas de la misma manera pueden diferir en la intensidad de sus valoraciones. Para obtener una puntuación categórica del apego el sujeto selecciona el párrafo que lo describe con mayor precisión de entre todas las clasificaciones prototípicas de apego (*seguro*, *preocupado*, *rechazante*, *temeroso*). Generalmente se pide a los participantes que valoren cada uno de los párrafos y a la vez elijan el patrón de apego que mejor se ajuste a su persona. Aunque se ha manifestado alguna preocupación por el uso de las medidas categóricas (Griffin y Bartholomew, 1994a), se ha demostrado la validez de constructo de esta medida en diferentes contextos. Por ejemplo, el autoinforme RQ muestra una convergencia moderada con las valoraciones de apego a través de entrevistas (Griffin y Bartholomew, 1994b), y está relacionado con la dirección de las predicciones teóricas en relación a variables como la conducta interpersonal (Bartholomew y Horowitz, 1991), con las representaciones maternas (Priel y Besser, 2000), y el apoyo de la pareja (Besser, Priel y Wiznitzer., 2002). De todas formas, Bartholomew recomienda el uso de un enfoque continuo sobre la utilización categórica del RQ (Schafe, 2002; Scharfe y Bartholomew, 1994).

El RQ también permite obtener valoraciones de las dos dimensiones subyacentes, el modelo de sí mismo y el modelo de los otros, a partir de las evaluaciones de cada uno de sus cuatro párrafos. En concreto, el “modelo de sí mismo” se obtiene sumando las valoraciones obtenidas en los modelos de sí mismo positivos (*seguro* y *rechazante*) y sustrayendo las valoraciones de los modelos de sí mismo negativos (*preocupado* y *temeroso*). Si lo que se pretende es que los resultados se correspondan con la dimensión “ansiedad”, el cálculo debe revertirse, sumando las valoraciones *preocupado* y *temeroso* restando *seguro* más *rechazante*. En este último caso, las puntuaciones más elevadas se refieren a los modelos más negativos de sí mismo. La dimensión sobre el “modelo de los otros” se obtiene sumando las valoraciones de los dos modelos de apego con visión positiva de los otros (*seguro* y *preocupado*) sustrayendo las valoraciones de los modelos

con visión negativa de los otros (*rechazante y temeroso*) (Griffin y Bartholomew, 1994a); para calcular la dimensión “evitación” la operación se revierte (Tabla 1.15).

Tabla 1.15: Fórmulas para obtener puntuaciones en diferentes dimensiones.

“modelo de sí mismo” = (seguro + rechazante) - (preocupado + temeroso)

“modelo de los otros” = (seguro + preocupado) - (rechazante + temeroso)

“ansiedad” = (preocupado + temeroso) - (seguro + rechazante)

“evitación” = (rechazante + temeroso) - (seguro + preocupado)

Alonso-Arbiol (2000) realizó una adaptación al castellano del Cuestionario de Relación (Bartholomew y Horowitz, 1991) (Ver Tabla 1.16.). Este cuestionario de apego adulto posee propiedades psicométricas adecuadas de test-retest y de validez de constructo tanto en la versión original como en la adaptación castellana (para una revisión, ver Alonso-Arbiol, 2000). En un trabajo realizado en la población española (Yárnoz et al., 2001), la distribución de los estilos de apego en los individuos que componían la muestra de 43.2% seguros, 15.3% rechazantes, 24.6% preocupados y 16.9% temerosos; distribución similar a la encontrada en otros estudios con una población semejante de estudiantes universitarios (Alonso-Arbiol, 2000; Romero Escobar, 1999).

Attachment interview (Bartholomew y Horowitz, 1991).

La entrevista de apego es una entrevista semi-estructurada que dura aproximadamente 60 minutos y en la que se tratan asuntos relacionados con las amistades, las relaciones románticas y los sentimientos acerca de la importancia de las relaciones íntimas. Se pregunta sobre la soledad, la timidez, el grado de confianza en los demás, sus

impresiones sobre las evaluaciones que las otras personas hacen de ellos, y sus esperanzas sobre cualquier cambio en sus vidas sociales.

Tabla 1. 16.: Descripción prototípica de los cuatro estilos de apego (RQ, Bartholomew y Horowitz, 1991) y su adaptación española (Alonso-Arbiol, 2000).

“Secure. It is relatively easy for me to become emotionally close to others. I am comfortable depending on others and having others depend on me. I don't worry about being alone or having others not accept me” (Bartholomew y Horowitz, 1991, p. 244).

Seguro: Me resulta fácil acercarme emocionalmente a los demás. Me siento cómodo tanto en las situaciones en que tengo que confiar en los demás como en aquellas en que otros han depositado su confianza en mí. El hecho de estar solo/a o de que los demás no me acepten no me trastorna. (Alonso-Arbiol, 2000)

“Dismissing. I am comfortable without close emotional relationships. It is very important to me to feel independent and self-sufficient, and I prefer not to depend on others or have others depend on me”. (Bartholomew y Horowitz, 1991, p. 244).

Rechazante: Me siento bien cuando no tengo una relación afectiva. Es muy importante para mí sentirme independiente y autosuficiente, y prefiero no depender de otros o que otros dependan de mí. (Alonso-Arbiol, 2000)

“Preoccupied. I want to be completely emotionally intimate with others, but I often find that others are reluctant to get as close as I would like. I am uncomfortable being without close relationships, but I sometimes worry that others don't value me as much as I value them”. (Bartholomew y Horowitz, 1991, p. 244).

Preocupado: Quiero establecer un mayor grado de intimidad afectiva con los demás, pero a menudo encuentro que los demás marcan más distancias de lo que a mí me gustaría. Me siento perdido/a cuando no estoy en una relación afectiva, pero a veces me altera que los demás no me valoren tanto como yo les valoro a ellos. (Alonso-Arbiol, 2000)

“Fearful. I am somewhat uncomfortable getting close to others want emotionally close relationships, but I find it difficult to trust others completely, or to depend on them. I sometimes worry that I will be hurt if I allow myself to become too close to others”. (Bartholomew y Horowitz, 1991, p. 244).

Temeroso: Me siento mal cuando me acerco emocionalmente a los otros. Quiero mantener relaciones afectivas, pero encuentro difícil confiar totalmente, o depender de los demás. Me preocupa que pueda sufrir si no guardo las distancias con los demás. (Alonso-Arbiol, 2000).

A partir de grabaciones de la entrevista, tres codificadores tasan independientemente a cada sujeto en cuatro escalas de 9 puntos que describen el grado de correspondencia de cada sujeto con cada uno de los cuatro prototipos. Los cuatro prototipos pueden resumirse brevemente como sigue. El prototipo *seguro* se caracteriza por una valoración de las amistades cercanas, capacidad de mantener las relaciones íntimas sin perder la autonomía personal, y coherencia y atención a la hora de discutir sobre relaciones y problemas relacionados. El prototipo *rechazante* se caracteriza por quitar importancia a las relaciones íntimas, restricción de las emociones, énfasis en la independencia y autoconfianza, y falta de claridad o credibilidad a la hora de hablar sobre las relaciones. El prototipo *preocupado* se caracteriza por una preocupación excesiva en las relaciones íntimas, dependencia, centrando su bienestar personal en función de la aceptación de otras personas, tendencia a idealizar a los otros e incoherencia y exageración de la emotividad al hablar sobre las relaciones. El prototipo *temeroso* se caracteriza por una evitación de las relaciones íntimas debido al miedo al rechazo, un sentido de inseguridad personal, y una desconfianza de los otros. De todas las valoraciones obtenidas, se consideraba que la puntuación más alta de las cuatro valoraciones promedio era la categoría que más definía al sujeto.

Family Attachment Interview (FAI, Bartholomew y Horowitz, 1991).

La Entrevista de Apego Familiar es una entrevista semi-estructurada que explora los recuerdos y valoraciones sobre las experiencias infantiles de los participantes en sus familias de origen. Se les pide que describan sus relaciones con su madre y con su padre, en particular sus experiencias de aceptación o rechazo, que recuerden sus experiencias de separación y pérdida en la niñez, que interpreten las conductas e intenciones de sus padres, y que expliquen cómo sus experiencias familiares han formado su personalidad adulta. Dos codificadores independientes valoraron cada entrevista en función de cada uno de los cuatro prototipos de apego. Schafer (2002) utiliza esta entrevista para analizar la fiabilidad y validez del apego en una muestra clínica de adolescentes, llegando a la conclusión de que las representaciones de apego no se asociaban con las habilidades cognitivas pero sí con las variables latentes de evitación y ansiedad.

Peer Attachment Interview (Bartholomew y Horowitz, 1991).

La Entrevista de Apego a los Iguales es una entrevista semi-estructurada que explora el pasado y presente sobre las amistades íntimas y las relaciones románticas. Se pide a los participantes que describan la calidad de sus relaciones, en particular sus experiencias de aceptación y rechazo, sus experiencias relacionadas con dar y recibir apoyo, sus respuestas ante las amenazas o evidencias de separación, y sus expectativas para el futuro a nivel relacional. Dos codificadores independientes valoraron cada entrevista de una manera paralela a la Entrevista Familiar .

Relationship Scales Questionnaire (RSQ, Griffin y Bartholomew, 1994b).

El Cuestionario de Escalas de Relación RSQ (Griffin y Bartholomew, 1994b) es un inventario de 30 ítems que contiene algunas de las descripciones de Hazan y Shaver (1987), del RQ (Bartholomew y Horowitz, 1991), y de la Escala de Apego Adulto de Collins y Read (1990). El RSQ permite obtener una puntuación para cada uno de los cuatro estilos de apego, y también puntuaciones en las dos dimensiones, modelo de sí mismo y de los otros. Cada artículo se valora según una escala tipo Likert de 5 puntos.

Al igual que el RQ, el RSQ puede ser redactado en términos de orientaciones generales para las relaciones de proximidad, de orientaciones para las relaciones románticas, o de orientaciones para amigos o para un adulto en concreto.

El RSQ ha sido diseñado como una medida continua de apego adulto, no para utilizarlo como una medida categórica. Es una medida que se sigue utilizando para determinar el estilo de apego adulto en diferentes campos, por ejemplo, en el estudio de la influencia del estilo de apego en la psicopatología en adultos jóvenes con y sin historia de maltrato físico (McLewin y Muller, 2006); la posible influencia en la reincidencia de violencia doméstica masculina (Medoff, 2007); y para comparar los estilos de apego y su manera de enfrentarse a las relaciones románticas entre estudiantes universitarios que habían vivido con familiares con historia de abuso de alcohol y entre aquellos que no habían vivido esta situación (Kelley, Cash, Grant, Miles y Santos, 2004).

1.3.4.5.- Otras aportaciones importantes de Bartholomew y sus colaboradores.

En general, Bartholomew y algunos de sus colaboradores aplican sus conocimientos sobre el apego adulto a la consulta psicológica; distinguen entre los diferentes tipos de apego y la calidad de las relaciones específicas que se establecen con los terapeutas (Bartholomew y Thompson, 1995) y analizan los procesos de apoyo social relacionados con las diferencias individuales en cuanto al apego adulto (Bartholomew, Cobb y Poole, 1997).

Otro campo de estudio son las relaciones de pareja. Bartholomew (1997) sugiere que las diferencias individuales en el estilo de apego tienen implicaciones en la calidad de las relaciones románticas de los adultos, y que la teoría del apego puede ser útil para entender las relaciones de pareja violentas. En concreto, exploran la naturaleza del apego inseguro y la estabilidad que existe en muchas relaciones inseguras, a pesar del descontento e incluso la repetición de conductas abusivas que puedan darse dentro de la relación (Bartholomew, Henderson y Dutton, 2001). Levy, Blatt y Shaver (1998) examinaron la relación entre los estilos de apego establecidos por Bartholomew y las representaciones de sus padres, encontrando que los sujetos con un estilo de apego seguro manifestaban una representación de sus padres caracterizada por la diferenciación, elaboración, benevolencia y no uso de castigos. Las representaciones de los sujetos rechazantes estaban caracterizadas por un menor grado de diferenciación y uso de castigo y malevolencia, de forma similar a la de los temerosos, mientras que los preocupados caracterizaban a sus padres como punitivos y benevolentes a la vez.

Pierce y Lydon (2001), basándose en las medidas de apego de dos dimensiones de Bartholomew y Horowitz (1991), realizaron una investigación en la que comprobaron que los modelos globales o generales de sí mismo y de los otros variaban con relación a los modelos específicos, es decir, diferentes modelos en diferentes relaciones; basándose en investigaciones previas que indicaban que los modelos correlativos de los adultos pueden variar de una relación a otra (Baldwin et al., 1996; Bartholomew y Horowitz, 1991; Brock et al., 1998; Cook, 2000; Trinke y Bartholomew, 1997).

Aunque en los primeros momentos Bartholomew y Horowitz (1991) y Griffin y Bartholomew (1994a) utilizaron muestras relativamente pequeñas en sus investigaciones, posteriormente se ampliaron, aunque limitándose al estudio de las culturas occidentales (Bartholomew, 1994; Bartholomew y Shaver, 1998; Scharfe, y Bartholomew, 1994). Pero lo cierto es que cada vez se han generado estudios más amplios, comparando incluso diferentes culturas (Rothbaum, Weisz, Pott, Miyake y Morelli, 2000; Schmitt, 2008; Schmitt et al., 2004; Schmitt, Alcalay, Allik, et al., 2003; Sümer y Güngör, 1999). De hecho, Bartholomew, a través de su página web, recoge y solicita información sobre todas las adaptaciones a otras lenguas y culturas que se están realizando de sus instrumentos de medida, fundamentalmente del RQ (Bartholomew y Horowitz, 1991) y del RSQ (Griffin y Bartholomew, 1994b). Por ejemplo, Schmitt et al., (2004), utilizando el cuestionario de relación RQ, afirmaron que los niveles de ansiedad en el apego eran más elevados entre los españoles que entre los americanos, mientras que los niveles de evitación eran más bajos en la población española, resultados que también encuentran Alonso-Arbiol et al., (2007), utilizando, además del RQ, la adaptación al castellano de la ECR-S (ECR; Brennan et al., 1998). En un estudio reciente, Melero y Cantero (2008) elaboran un nuevo instrumento, el “Cuestionario de Apego Adulto” para evaluar los estilos afectivos de la población española teniendo como referencia los estilos de apego del RQ (Bartholomew y Horowitz, 1991) y todos *“aquellos constructos teóricos que las investigaciones sobre apego habían identificado como variables que diferenciaban cualitativamente unos estilos afectivos de otros”* (Melero y Cantero, 2008, p. 87). Seleccionando agrupaciones de dos y cuatro clusters encontraron que un 53,26% de los participantes fueron clasificados como seguros y el 46,74% como inseguros, y en función del análisis de cuatro conglomerados los sujetos fueron clasificados un 29,66% como rechazantes, un 28,54% como seguros, un 26,07% como preocupados y un 15,73% como temerosos; justificando el alto porcentaje de sujetos rechazantes atendiendo a los modelos de socialización actuales, con sobrevaloración de la individualidad y la autosuficiencia, por lo que sujetos seguros podrían aparecer como rechazantes debido a que su característica de autonomía podría llevarles a puntuar alto en autosuficiencia.

Schmitt et al., (2004) pretenden explorar el apego adulto en 62 culturas diferentes utilizando el RQ (Bartholomew y Horowitz, 1991), como parte de un Proyecto de Descripción de la Sexualidad Internacional (ISDP). Centrándose mayoritariamente en

muestras de estudiantes universitarios, comparan los modelos de sí mismo y de los otros con medidas de autoestima (que varían según las culturas) y conducta prosocial, encontrando que el modelo bidimensional de Bartholomew es válido para la mayoría de las culturas; por ejemplo, los individuos con modelos positivos de sí mismo tienen niveles más altos de autoestima pero no necesariamente niveles más altos de conducta prosocial, mientras que los sujetos con modelos positivos de los otros, puntúan alto en conducta prosocial pero no necesariamente en autoestima. También encuentran que no siempre el modelo de sí mismo y de los otros está en la base de las cuatro categorías de apego de la misma forma en las diferentes culturas; y que el apego seguro predomina en el 79% de las culturas. Schmitt et al., (2004) concluyen, coincidiendo con Bowlby (1988), que los modelos de sí mismo y de los otros son componentes elementales de psicología humana.

Bartholomew y Horowitz (1991) encontraron algunas diferencias en los estilos de apego en función del género, señalando un porcentaje significativamente mayor de varones con apego rechazante. Este resultado también lo confirman Ross et al., (2006), señalando también que las mujeres muestran significativamente un porcentaje menor de apego temeroso. En cuanto al apego romántico, Schmitt, Alcalay, Allensworth, et al., (2003) también encuentran que los varones presentan niveles más altos de apego rechazante y (Buss y Schmitt, 1993; Schmitt, Alcalay, Allik, et al., 2003) señalan este hallazgo en diferentes culturas. Schmitt (2008) encuentra que en aquellas culturas donde los estresores medio-ambientales y reproductores eran altos, las mujeres se comprometían afectiva y económicamente pronto y desarrollaban apego rechazante en la misma proporción que los varones.

1.3.5.- ALGUNAS CARACTERÍSTICAS GENERALES RELACIONADAS CON EL ESTILO DE APEGO.

La teoría de apego señala que las relaciones mantenidas durante los primeros años con el cuidador principal condicionan (que no determinan) la experiencia de las relaciones posteriores, marcando las bases para un estilo relacional y de regulación emocional determinado (Yáñez et al., 2001). A partir de las experiencias reales de interacción, se construye un modelo interno que incluye expectativas, creencias y

emociones asociadas a la disponibilidad y a la respuesta de la figura de apego y sobre la capacidad de uno mismo para promover y mantener la relación afectiva. Estas creencias y expectativas influyen en el procesamiento de la información, los sentimientos y la conducta, pudiendo funcionar de manera automática, incluso sin el conocimiento consciente del sujeto (Baldwin, 1995; Baldwin, Fehr, Keedian, Siedel y Thomson, 1993) en respuesta a las situaciones relacionadas con el apego (Collins et al., 2006).

En este apartado intentaremos señalar algunas de las características más significativas en cuanto a la manera de pensar, sentir y actuar en función del estilo o patrón general de apego. Como hemos visto, en el estudio del apego adulto encontramos diferentes líneas de trabajo que a su vez han creado y utilizado sus propios instrumentos, por lo que no siempre podemos señalar conclusiones claras, debido fundamentalmente a la metodología utilizada por cada una de las corrientes, y a las diferencias en torno a los tipos de clasificaciones. Pero en general, con el fin de entender las características más significativas de los diferentes prototipos de apego, utilizaremos las clasificaciones basadas en las categorías de Bartholomew y Horowitz (1991): apego seguro, preocupado, evitante-rechazante y evitante-temeroso; y aquellas basadas en el modelo de dos dimensiones, “modelo de sí mismo” y “modelo de los otros” (Bartholomew y Horowitz, 1991; Griffin y Bartholomew, 1994a) o de “ansiedad” y “evitación” (Brennan et al., 1998), debido a que son consideradas comparables (Alonso-Arbiol et al., 2008).

1.3.5.1.- El apego adulto y la regulación emocional.

La teoría de apego (Bowlby, 1969, 1973, 1980) es uno de los armazones teóricos más importantes para entender los procesos de regulación afectiva. En concreto, Bowlby (1973) señala las diferentes estrategias de regulación emocional relacionadas con el apego como resultado de los diferentes modelos de interacciones con otras personas significativas. Los niños nacen con un repertorio de conductas dirigidas a buscar y mantener la proximidad de la figura de apego, y el éxito de estos mecanismos de regulación afectiva estará en función de la seguridad del apego (Bowlby, 1988), en el sentido de percibir el mundo como un lugar seguro, en el que uno pueda confiar en la protección de los otros, permitiendo la exploración y el compromiso eficaz con otras personas. Serán las interacciones con personas significativas, su disponibilidad en

momentos de necesidad, y su sensibilidad ante las necesidades de apego y proximidad, lo que facilite la posterior creación de estrategias de regulación afectiva adecuadas. A partir de aquí, diferentes teóricos del apego adulto han intentado profundizar en el tema (p.ej., Fraley y Shaver, 2000; Mikulincer y Shaver, 2003; Mikulincer, Shaver y Pereg, 2003; Shaver y Mikulincer, 2002).

Existe un cierto acuerdo en relación a la presencia de emociones específicas, en mayor o menor intensidad, en función de cada estilo de apego adulto. Además estos estilos se relacionan con la expresión y la regulación de estas emociones (Kobak y Sceery, 1988; Lecannelier, 2002a). Garrido-Rojas (2006) parte de la definición de regulación emocional de Thompson (1994) como el “proceso de iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de los estados afectivos internos y los procesos fisiológicos, a menudo con el objetivo de alcanzar una meta” (p. 106), para entender la regulación emocional como un proceso de ayuda para manejar los estados emocionales a través de la utilización de diferentes estrategias. La literatura existente sobre la dinámica del apego adulto apoya la idea de que la variabilidad de características de una personalidad saludable y un ajuste positivo se asocian con el uso de una serie de estrategias de búsqueda y mantenimiento de la cercanía de las figuras de apego en momentos de tensión o malestar, estrategias que tienen su origen en la infancia. Mikulincer et al., (2003) señalan que las estrategias de regulación afectiva relacionadas con el apego tienen una meta reguladora específica, y los procesos cognoscitivos y afectivos tienen la función de facilitar el logro de esa meta. Indican que los individuos utilizan fundamentalmente tres tipos de estrategias: estrategias primarias basadas en la seguridad y estrategias secundarias de hiperactivación o de desactivación, que aparecen cuando las primarias no son efectivas. La meta de las estrategias primarias es aliviar el dolor o malestar; mientras que la meta de las estrategias secundarias es manejar la activación del sistema de apego y reducir o eliminar el dolor causado por los esfuerzos frustrados de la búsqueda de proximidad.

Estrategias primarias de regulación emocional.

Las estrategias primarias son aquellas basadas en la seguridad del apego. Cuando la persona percibe que algo provoca ansiedad, trata de reducirla buscando la proximidad

física o psicológica de su figura de apego. Cuando esta persona responde positivamente a la solicitud de proximidad, se reafirma su sentido de seguridad y se reduce la ansiedad, regresando a sus actividades cotidianas (Mikulincer et al., 2003). En el apego seguro, la disponibilidad de la figura de apego en la infancia se transforma en un recurso interno (p.ej., pensar en esta figura) que en muchos casos de tensión ya resulta suficiente (Sable, 2008), pero si no lo es, la persona con un apego seguro será capaz de depender y buscar apoyo en las figuras reales de apego. Estas estrategias se basan en la creencia de que el malestar se puede superar, de que se puede confiar en los otros y de un sentido de auto-eficacia a la hora de enfrentarse a situaciones amenazantes. Los individuos relativamente seguros han aprendido que estas estrategias (expresiones de dolor y malestar, búsqueda de apoyo emocional, compromiso en la resolución de problemas...) les resultan útiles para mitigar el dolor y reestablecer su equilibrio emocional sin crear efectos colaterales negativos (Mikulincer y Shaver, 2003), facilitando el desarrollo de la autonomía y de la individualidad.

Mikulincer et al., (2003) sostienen que las estrategias de regulación emocional tienen diferentes consecuencias en el individuo y, en concreto, las estrategias basadas en la seguridad son características de las personas que puntúan relativamente bajo en ansiedad y en evitación.

Las estrategias basadas en la seguridad se relacionan con creencias optimistas sobre el manejo de las situaciones de estrés o malestar, con el funcionamiento eficaz en momentos de tensión y con el mantenimiento de la salud mental (Collins y Read, 1994; Mikulincer, 1995; Mikulincer y Florian, 1998). También se han relacionado con el reconocimiento y descubrimiento de emociones (Fuendeling, 1998), por ejemplo, cuando las personas seguras están enojadas tienden a aceptar su ira, expresar su enojo controladamente y buscar soluciones a la situación (Mikulincer, 1998b); son menos hostiles hacia miembros no pertenecientes a su grupo, y más empáticos hacia las personas necesitadas (Mikulincer et al., 2001). Los sujetos seguros parecen tener una visión más realista, tanto de sí mismo como de los otros, lo que les permite regular los afectos sin una gran distorsión en sus representaciones mentales (Mikulincer y Horesh, 1999; Yarnoz, et al., 2001).

Kerr, Melley, Travea y Pole (2003) exploran la relación entre apego adulto, experiencia y expresión emocional, y encuentran que las personas con apego seguro son las más expresivas emocionalmente, presentando niveles más bajos de inhibición emocional. Muestra niveles más altos de afecto positivo, gran cantidad de energía, alta concentración y bajos niveles de tristeza y apatía. Algunas de las emociones más comunes encontradas en los sujetos que presentan un apego seguro han sido la confianza, la alegría, el placer, la calma y la tranquilidad.

Los estudios sobre madres con estilo de apego seguro sugieren que responden tanto a las emociones positivas como negativas de sus hijos, comentando los estados afectivos del niño y enseñándoles a elaborar verbalmente sus emociones, a la vez que son capaces de expresar toda gama de emociones (Taylor y Bagby, 2000a; Kennedy-Moore y Watson, 1999). Son mejores interpretando emociones faciales negativas que las personas evitantes, y perciben mejor las emociones positivas que los sujetos ansiosos (Kafetsios, 2004). El apego seguro adulto se ha vinculado a niveles más altos de inteligencia emocional (Hexel, 2003; Taylor y Bagby, 2000a) a diferencia de los estilos de apego inseguros, fundamentalmente el apego temeroso, que se han vinculado a déficit de inteligencia emocional (Taylor y Bagby, 2000b).

En la vejez, Consedine y Magai (2003) señalan que mayor seguridad en el apego se asocia con mayor alegría, interés, tristeza, rabia y miedo; esto se explica por la presencia de un repertorio emocional equilibrado y una apertura a las experiencias emocionales, lo que incluye la habilidad de reconocer y expresar estrés emocional; además, este estilo se asocia no sólo con contacto más frecuente y mayor intimidad, sino también con un mayor número de individuos en su red social, lo que posibilita mayor cantidad de experiencias emocionales y de apoyo.

Estrategias secundarias de regulación emocional: desactivación e hiperactivación.

En este apartado agrupamos tanto aquellas estrategias basadas en la desactivación del sistema de apego como aquellas caracterizadas por una hiperactivación del mismo.

Las estrategias de **desactivación del sistema de apego** o **evitación** son estrategias secundarias basadas en la inseguridad del apego, que se ponen en funcionamiento cuando las primarias no han tenido éxito. Cuando la persona percibe ansiedad, trata de reducirla buscando la proximidad de la figura de apego, pero la falta de respuesta o disponibilidad por parte de esta figura aumenta la inseguridad y la ansiedad; la persona se da por vencida, pierde el interés por conseguir una respuesta positiva y suprime su ansiedad distanciándose (Mikulincer et al., 2003; Shaver y Mikulincer, 2006). Se desactiva el sistema de apego para evitar las frustraciones y el dolor intenso causado por la indisponibilidad de la figura de apego (Cassidy y Kobak, 1988). Estas estrategias se basan en mecanismos defensivos que distorsionan las percepciones y generan conflictos interpersonales (Mikulincer y Shaver, 2003), rechazan las necesidades de apego, evitan la cercanía, la intimidad y la dependencia en las relaciones cercanas, distanciándose al máximo, cognitiva, emocional o físicamente, esforzándose en la autoconfianza y en la independencia. La autoconfianza extrema puede ayudar a eliminar las imperfecciones propias que podrían ser fuente de mayor amenaza (Mikulincer, 1995).

Es posible que, como señalan Edelstein y Gillath (2008), estas estrategias defensivas tengan la función de mantener la relación a pesar de la incomodidad que ellos asocian con la cercanía y la intimidad. Main (1981) sostuvo que las tendencias de los niños evitantes a suprimir los despliegues emocionales y evitar la proximidad en las situaciones de estrés podía ser la estrategia más adaptable para mantener la proximidad de un cuidador que se incomoda con las situaciones de demanda emocional. Y aunque parece que todos los investigadores están de acuerdo con que falta más investigación sobre el tema, parece existir apoyo a la idea de que la evitación en la madurez puede servir como función de mantenimiento de las relaciones de manera similar a lo que ocurría en la infancia; actuando de manera preventiva ante la vulnerabilidad y la pena.

Estas estrategias son propias de las personas que puntúan relativamente alto en la dimensión de evitación del apego, y se dan más claramente en los sujetos con un apego rechazante. Las investigaciones existentes relacionan niveles altos de evitación con niveles bajos de intimidad y de implicación emocional en las relaciones íntimas, con la supresión de pensamientos dolorosos, la represión de recuerdos negativos, la falta de accesibilidad cognoscitiva a representaciones de sí mismo negativas, la proyección de sus

rasgos negativos hacia otros, el fracaso para reconocer las emociones negativas, y el rechazo de miedos básicos (Dozier y Kobak, 1992; Fraley y Shaver, 1997; Mikulincer, 1995; Mikulincer, Florian y Tolmacz, 1990; Mikulincer y Horesh, 1999; Mikulincer y Orbach, 1995; Searle y Meara, 1999). Kerr et al., (2003) encuentran que los sujetos rechazantes manifiestan bajos niveles de emociones positivas, experimentando más afecto negativo que los sujetos seguros y menor afecto negativo que el grupo ambivalente. Mikukincer (1998b) señala que los sujetos que se caracterizan por la evitación, aunque presenten intensos episodios de enfado con alto nivel de hostilidad, tienden a esconder su ira mediante la negación de su emoción o mostrándose positivos. Por otro lado, parece que el uso de estrategias de desactivación limita al sujeto el reconocimiento del estrés y, por tanto, los intentos asociados de búsqueda de apoyo (Garrido-Rojas, 2006; Kobak y Sceery, 1988).

Investigaciones más recientes sobre los aspectos neurofisiológicos de la emoción también encuentran datos significativos con relación a los diferentes estilos de apego, basándose en estudios previos que relacionan el aumento de la actividad del hemisferio derecho con las emociones negativas y la inhibición social; mientras que el hemisferio izquierdo se relaciona con emociones positivas y mayor competencia social (Coan y Allen, 2004; Davidson, 2004; Davidson y Fox, 1989). En concreto, los sujetos que utilizan estrategias basadas en la evitación experimentaban las emociones positivas con menor intensidad mostrando una desventaja a la hora de procesar la información positiva relacionada con el apego en el hemisferio derecho, confirmando la minimización de las emociones positivas (Cohen y Shaver, 2004; Edelstein y Gillath, 2008; Rognoni, Galati, Costa y Crin, 2007).

En la vejez, este estilo se asocia con menor alegría, vergüenza y miedo, como indicador de la tendencia de este estilo a minimizar el afecto (Consedine y Magai, 2003).

Las estrategias de **hiperactivación** también son estrategias secundarias basadas en apegos inseguros. Cuando algo provoca ansiedad, la persona trata de buscar la proximidad de su figura de apego, pero la falta de respuesta aumenta la sensación de inseguridad y ansiedad. La persona trata de volver a acercarse, pero la figura de apego rechaza la petición de mayor cercanía, lo que lleva a la persona a tratar de acercarse aún

más a esta figura. Este ciclo constante solamente finaliza cuando la persona transforma la estrategia en otra basada en la seguridad, porque la figura de apego responde positivamente; o en una estrategia evitante porque no acaba de obtener una respuesta positiva. Su sistema de apego siempre está activado ante las constantes amenazas, separaciones y traiciones (Mikulincer et al., 2003).

Las personas utilizan estrategias de apego que consisten en una búsqueda insistente de proximidad y apoyo, que pueden reflejar una dependencia excesiva de los demás como una fuente de apoyo (Shaver y Hazan, 1993) y una percepción de sí mismo como desvalido e incompetente en cuanto a la regulación emocional (Mikulincer y Florian, 1998). Estos sujetos perciben amenaza en casi cualquier relación con el mundo físico y social y tienden a exagerar las consecuencias negativas potenciales de estas amenazas (Shaver y Mikulincer, 2002), intensificando y recordando el lado negativo de las situaciones, descubriendo fácilmente posibles señales de desaprobación, poco interés y abandono. Estas estrategias provocan un ciclo amplificado de malestar, en el que la activación crónica del sistema de apego probablemente interfiere con el compromiso en las actividades no relacionadas con el apego, creando nuevas fuentes de malestar. Las estrategias de hiperactivación son características de las personas que puntúan alto en la dimensión de ansiedad en el apego, observándose más claramente en sujetos con un estilo denominado preocupado (Bartholomew y Horowitz, 1991) o ambivalente (Hazan y Shaver; 1987; Main et al., 1985). La alta ansiedad se asocia con la apreciación exagerada de amenazas, visión negativa de sí mismo y creencias pesimistas sobre las relaciones con otras personas y sobre el mundo en general (p. ej, Bartholomew y Horowitz, 1991; Mikulincer, 1995; Mikulincer y Florian, 1998). Las personas que puntúan alto en ansiedad de apego tienden a reaccionar ante los eventos estresantes con intenso malestar (Mikulincer y Florian, 1998), utilizando con mayor frecuencia estrategias de búsqueda de proximidad hacia las figuras de apego, hipervigilancia y sobreactivación general (Garrido-Rojas, 2006). Tienen acceso fácilmente a los recuerdos dolorosos y a exhibir emociones negativas (Mikulincer y Orbach, 1995; Pereg, 2001), incluso activan sus representaciones de figuras de apego cuando no hay ninguna amenaza externa (Mikulincer Birnbaum, Woddis y Nachmias 2000; Mikulincer, Gillath y Shaver, 2002), inhibiendo el desarrollo de la autonomía y la autoconfianza (Kobak y Sceery, 1988). En sujetos con alta ansiedad, el estado emocional predominante es la preocupación, el miedo

y el enojo ante la separación, la soledad y la amenaza (Bartholomew y Horowitz, 1991; Lecannelier, 2002b). Kerr et al., (2003) señalan que sujetos pertenecientes al estilo ambivalente muestran los niveles más altos de afecto negativo, malestar, enojo, culpa, miedo y nerviosismo y menores niveles de calma y serenidad. Lopez y Breannan (2000), señalan que estos sujetos son más vulnerables al dolor emocional, a las dificultades de relación y al fracaso en relación al ajuste social en general.

Las investigaciones más recientes sobre los aspectos neurofisiológicos de la emoción en relación a los diferentes estilos de apego encuentran que los sujetos que utilizan estrategias basadas en la hiperactivación muestran una mayor activación del hemisferio derecho, especialmente relacionado con emociones negativas y con la inhibición social (Coan y Allen, 2004; Davidson, 2004; Davidson y Fox, 1989), experimentando emociones negativas más fuertes (Cohen y Shaver, 2004; Edelstein y Gillath, 2008; Rognoni, Galati, Costa y Crin, 2007). Consedine y Magai (2003) señalan que, en la vejez, las personas con un estilo de apego ambivalente poseen alta afectividad negativa, presentando con frecuencia miedo, ansiedad y vergüenza.

En la Tabla 1.17. señalamos algunas de las investigaciones más destacadas sobre las estrategias de regulación emocional en función del apego y las características encontradas.

Tabla 1.17.: Investigaciones sobre el apego adulto y la regulación emocional.

ESTRATEGIA DE REGULACIÓN EMOCIONAL	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
Estrategias primarias basadas en la seguridad (Apego seguro) (Baja ansiedad y baja evitación)	Mikulincer et al., 2003; Sable, 2008. Mikulincer y Shaver, 2003.	- Cuando perciben que algo provoca ansiedad, tratan de reducirla buscando la proximidad física o psicológica de su figura de apego. - Estas estrategias (expresiones de dolor y malestar, búsqueda de apoyo emocional, compromiso en la resolución de problemas...) les resultan útiles para mitigar el dolor y reestablecer su equilibrio emocional.

ESTRATEGIA DE REGULACIÓN EMOCIONAL	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
	<p>Collins y Read, 1994; Mikulincer, 1995; Mikulincer y Florian, 1998.</p> <p>Fuendeling, 1998; Mikulincer, 1998b.</p> <p>Mikulincer et al., 2001.</p> <p>Mikulincer y Horesh, 1999; Yarnoz et al., 2001.</p> <p>Kerr et al., 2003.</p> <p>Taylor y Bagby, 2000a; Kennedy-Moore y Watson, 1999.</p> <p>Kafetsios, 2004.</p> <p>Hexel, 2003; Taylor y Bagby, 2000a.</p> <p>Consedine y Magai, 2003.</p>	<p>-Poseen creencias optimistas sobre el manejo de las situaciones de estrés o malestar.</p> <p>- Funcionamiento eficaz en momentos de tensión y mantenimiento de la salud mental.</p> <p>-Reconocen y aceptan sus emociones.</p> <p>- Manifiestan menos hostilidad hacia miembros no pertenecientes a su grupo.</p> <p>- Son más empáticos hacia las personas necesitadas.</p> <p>- Tienen una visión más realista, tanto de sí mismo como de los otros,</p> <p>- Son los más expresivos emocionalmente, presentando niveles más bajos de inhibición emocional.</p> <p>- Presentan niveles más altos de afecto positivo, gran cantidad de energía, alta concentración y bajos niveles de tristeza y apatía.</p> <p>- Sus emociones más comunes son: la confianza, la alegría, el placer, la calma y la tranquilidad.</p> <p>- Las madres con estilo de apego seguro responden tanto a las emociones positivas como negativas de sus hijos, a la vez que son capaces de expresar toda la gama de emociones.</p> <p>- Son mejores interpretando emociones faciales negativas, que las personas evitantes, y perciben mejor las emociones positivas que los sujetos ansiosos.</p> <p>- Se han vinculado a niveles más altos de inteligencia emocional.</p> <p>-En la vejez, manifiestan mayor repertorio emocional (alegría, interés, tristeza, rabia y miedo).</p>

ESTRATEGIA DE REGULACIÓN EMOCIONAL	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
<p>Estrategias secundarias basadas en la desactivación del sistema de apego o evitación</p> <p>(apego rechazante)</p> <p>(alta evitación)</p>	<p>Cassidy y Kobak, 1988.</p> <p>Mikulincer y Shaver, 2003.</p> <p>Mikulincer, 1995.</p> <p>Cassidy y Kobak, 1988.</p> <p>Mikulincer y Shaver, 2003.</p> <p>Mikulincer, 1995.</p> <p>Edelstein y Gillath, 2008, Fraley et al., 2000.</p>	<p>- Desactivan el sistema de apego para evitar las frustraciones y el dolor intenso causado por la indisponibilidad de la figura de apego.</p> <p>- Rechazan las necesidades de apego, evitan la cercanía, la intimidad y la dependencia en las relaciones cercanas, distanciándose al máximo, tanto cognitiva, como emocional o físicamente, esforzándose en la autoconfianza y en la independencia.</p> <p>- Su autoconfianza extrema les puede ayudar a eliminar las propias imperfecciones que podrían ser fuente de amenaza.</p> <p>- Desactivan el sistema de apego para evitar las frustraciones y el dolor intenso causado por la indisponibilidad de la figura de apego.</p> <p>- Rechazan las necesidades de apego, evitan la cercanía, la intimidad y la dependencia en las relaciones cercanas, distanciándose al máximo, tanto cognitiva, como emocional o físicamente, esforzándose en la autoconfianza y en la independencia.</p> <p>- Su autoconfianza extrema les puede ayudar a eliminar las propias imperfecciones que podrían ser fuente de amenaza.</p> <p>- El uso de estas estrategias defensivas puede tener la función de mantener la relación a pesar de la incomodidad que ellos asocian con la cercanía y la intimidad (con una figura que se incomoda con las situaciones de demanda emocional).</p>

ESTRATEGIA DE REGULACIÓN EMOCIONAL	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
	<p>Dozier y Kobak, 1992; Fraley y Shaver, 1997; Mikulincer, 1995; Mikulincer et al., 1990; Mikulincer y Horesh, 1999; Mikulincer y Orbach, 1995; Searle y Meara, 1999.</p> <p>Kerr et al., 2003.</p> <p>Mikukincer, 1998b.</p> <p>Garrido-Rojas, 2006; Kobak y Sceery, 1988.</p> <p>Cohen y Shaver, 2004; Edelstein y Gillath, 2008; Rognoni et al., 2007.</p> <p>Consedine y Magai, 2003.</p>	<p>- Manifiestan niveles bajos de intimidad y de implicación emocional en las relaciones íntimas, con:</p> <ul style="list-style-type: none"> -supresión de pensamientos dolorosos, -represión de recuerdos negativos, -falta de accesibilidad cognoscitiva a representaciones de sí mismo negativas, -proyección de sus rasgos negativos hacia otros, -fracaso para reconocer las emociones negativas, -rechazo de miedos básicos. <p>- Manifiestan bajos niveles de emociones positivas, experimentando más afecto negativo que los sujetos seguros y menor afecto negativo que el grupo ambivalente.</p> <p>- Aunque presenten intensos episodios de enfado con alto nivel de hostilidad, tienden a esconder su ira mediante la negación de su emoción o mostrándose positivos.</p> <p>- Menor reconocimiento del estrés y, por tanto, menos intentos asociados de búsqueda de apoyo.</p> <p>- Experimentan emociones positivas con menor intensidad y muestran una desventaja a la hora de procesar la información positiva relacionada con el apego en el hemisferio derecho.</p> <p>- En la vejez, este estilo se asocia con menor alegría, vergüenza y miedo.</p>
<p>Estrategias secundarias basadas en la hiperactivación del sistema de apego</p>	<p>Mikulincer et al., 2003.</p> <p>Shaver y Hazan, 1993.</p>	<p>- Su sistema de apego siempre está activado.</p> <p>- Utilizan estrategias de búsqueda insistente de proximidad y apoyo, que pueden reflejar una dependencia excesiva de los demás como una fuente de apoyo.</p>

ESTRATEGIA DE REGULACIÓN EMOCIONAL	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
(apego preocupado) (alta ansiedad)	<p>Mikulincer y Florian, 1998.</p> <p>Bartholomew y Horowitz, 1991; Mikulincer, 1995; Mikulincer y Florian, 1998; Shaver y Mikulincer, 2002.</p> <p>Mikulincer y Florian, 1998.</p> <p>Garrido-Rojas, 2006.</p> <p>Mikulincer y Orbach, 1995; Pereg, 2001.</p> <p>Mikulincer et al., 2000; 2002.</p> <p>Kobak y Sceery, 1988.</p> <p>Bartholomew y Horowitz, 1991; Lecannelier, 2002b.</p> <p>Kerr et al., 2003.</p> <p>Lopez y Breannan, 2000.</p>	<p>- Tiene una percepción de sí mismo como desvalido e incompetente en cuanto a la regulación emocional.</p> <p>- Perciben amenaza en casi cualquier relación con el mundo físico y social y tienden a exagerar las consecuencias negativas potenciales de estas amenazas, intensificando y recordando el lado negativo de las situaciones, descubriendo fácilmente posibles señales de desaprobación, poco interés y abandono.</p> <p>- Tienden a reaccionar ante los eventos estresantes con intenso malestar.</p> <p>- Utilizan con mayor frecuencia estrategias de búsqueda de proximidad hacia las figuras de apego, hipervigilancia y sobreactivación general.</p> <p>- Acceden fácilmente a los recuerdos dolorosos.</p> <p>- Activan sus representaciones de figuras de apego incluso cuando no hay ninguna amenaza externa.</p> <p>- Inhiben el desarrollo de la autonomía y la autoconfianza.</p> <p>- Su estado emocional predominante es la preocupación, el miedo y el enojo ante la separación, la soledad y la amenaza.</p> <p>- Muestran los niveles más altos de afecto negativo; malestar, enojo, culpa, miedo y nerviosismo, y los menores niveles de calma y serenidad.</p> <p>- Son más vulnerables al dolor emocional, a las dificultades de relación y al fracaso en relación al ajuste social en general.</p>

ESTRATEGIA DE REGULACIÓN EMOCIONAL	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
	Coan y Allen, 2004; Davidson, 2004; Davidson, y Fox, 1989.	- Muestran mayor activación del hemisferio derecho, especialmente relacionado con emociones negativas y con la inhibición social.
	Cohen y Shaver, 2004; Edelstein y Gillath, 2008; Rognoni et al., 2007.	- Experimentan emociones negativas más fuertes.
	Consedine y Magai, 2003.	- En la vejez poseen alta afectividad negativa, presentando con frecuencia miedo, ansiedad y vergüenza.

1.3.5.2.- El apego adulto y los mecanismos cognitivos.

Desde la teoría del apego, Bowlby (1969, 1973) defendió que un elemento central de la personalidad es la manera de responder a las experiencias de conexión y desconexión interpersonal, por parte del sujeto. A partir de aquí se han identificado diferentes procesos cognitivos relacionados con el apego; por ejemplo, relacionados con el tiempo de reacción, la memoria y la selección de información (Baldwin et al., 1996; Mikulincer y Orbach, 1995). Algunos trabajos más recientes (Baldwin y Kay, 2003; Fraley et al., 1998; Fraley, Garner y Shaver, 2000; Fraley y Shaver, 2000) sugieren que los individuos utilizan estrategias para defenderse ante pensamientos y sentimientos de rechazo interpersonal, inhibiéndolos o evitándolos, siendo estas estrategias un aspecto importante dentro de las orientaciones de apego.

Procesamiento de información.

Baldwin y Kay (2003) encuentran que los sujetos menos ansiosos procesan la información inhibiendo las expectativas de rechazo, al contrario que los sujetos más ansiosos, que crean asociaciones, anticipando la posibilidad de rechazo. Los individuos muy ansiosos son especialmente vigilantes ante las amenazas de rechazo (Bartholomew y Horowitz, 1991; Brennan y Shaver, 1998; Shaver, Collins y Clark, 1996). La ansiedad

con relación al apego representa una apreciación de que las figuras de apego no están fiablemente disponibles o sensibles, por lo que los sujetos esperan y anticipan el rechazo. Altas puntuaciones en los estilos temerosos y preocupados de Bartholomew y Horowitz (1991) indican carencia de estas reacciones inhibitorias; en lugar de inhibir, se basan en el pasado para anticipar el futuro. Las personas temerosas informan experiencias de rechazo, en muchas ocasiones rechazo entre sus padres, y rechazo en madres que viven solas (Brennan y Shaver, 1998; Man y Hamid, 1998); lo que les hace estar hipervigilantes y no controlar de manera adecuada sus emociones negativas (Mikulincer y Florian, 1998). Las personas temerosas recuerdan experiencias negativas en su niñez y tienen tendencia a esperar y a centrarse en el fracaso (Mikulincer y Florian, 1998; Mikulincer y Nachshon, 1991).

Por otro lado, los modelos relacionados con el apego seguro y evitante-rechazante constituyen el extremo no ansioso de la dimensión, manifestando un umbral relativamente alto para detectar la evidencia de rechazo. Los individuos que puntúan alto en seguridad en el apego tienden a poseer una perspectiva generalmente positiva hacia las relaciones interpersonales (Baldwin et al., 1993; Mikulincer 1997, 1998a). Ante los fracasos personales, los individuos seguros son más resistentes a negar los efectos cognoscitivos (Mikulincer y Florian, 1998), que podría implicar una respuesta inhibitoria; inhiben los recuerdos negativos y activan las cogniciones positivas (Pereg, 2001). Muestran tener una alta accesibilidad a esquemas y recuerdos positivos, lo que lleva a tener expectativas positivas acerca de las relaciones con los otros, a confiar más y a intimar más con ellos (Baldwin et al., 1996).

Fraley et al., (2000) encuentran que los sujetos que puntúan alto en evitación tienen más dificultad para recordar experiencias emocionales que los sujetos que puntúan más bajo. Los datos de varios estudios apoyan esta idea (Dorfman-Botens, 1994; Edelstein et al., 2005; Mikulincer, 1998a; Mikulincer y Orbach, 1995; Miller y Noiro, 1999). Fraley et al., (2000) señalan dos maneras en las que los procesos defensivos podrían provocar estos resultados. Primero, podría ser que los adultos evitantes estén menos atentos a las experiencias relacionadas con el apego; es decir, los mecanismos de defensa actuarían antes (estrategias defensivas preventivas). Segundo, también es posible que elaboren menos las experiencias emocionales. En este último caso, los recuerdos relacionados con

el apego serían menos accesibles y los sujetos evitantes tendrían más dificultad que otros adultos para recordarlos (Fraley, Davis y Shaver, 1998); en otros términos, los mecanismos de defensa podrían operar después del hecho, suprimiendo o dejando fuera de funcionamiento las ideas y recuerdos que ya se han codificado. También se podría dar una combinación de ambos procesos; aunque los resultados del estudio de Fraley et al., (2000) sugieren que el recuerdo empobrecido de las experiencias emocionales se debe más a defensas de naturaleza preventiva, prestando menos atención a los eventos emocionales mientras están ocurriendo, por lo que codifican menos información.

Edelstein y Gillath (2008) encuentran que los sujetos evitantes pueden inhibir la atención a los estímulos relacionados con el apego, en concreto en el caso de palabras positivas y negativas relacionadas con el apego, pero no términos neutros, es decir, los no relacionados con el apego; siendo más evidente en los casos de sujetos que en ese momento mantenían una relación romántica; esto podría indicar que las amenazas ante esa relación podrían activar sus estrategias defensivas evitantes. Señalan que “quizás los individuos evitantes pueden identificar fuentes potenciales de amenaza muy rápidamente a un nivel preceptor, lo que les permite inhibir la atención a esas amenazas en las fases posteriores del procesamiento de la información” (p 178). También señalan que aunque los sujetos ansiosos están demasiado atentos a la información emocional, particularmente información que refleja sus " preocupaciones " actuales, otros procesos cognoscitivos (p. ej., las asociaciones semánticas, repeticiones) pueden neutralizar estos efectos.

Los sujetos con una orientación evitante-rechazante actúan autónoma y defensivamente, pareciendo no necesitar el apoyo emocional de los otros (Ognibene y Collins, 1998). Tienden a aislarse en situaciones asociadas con el rechazo, ignorando o evitando estímulos y situaciones potencialmente amenazantes. El distanciamiento que manifiestan incluye la falta de atención en los eventos amenazantes y en las vulnerabilidades personales así como la inhibición y supresión de pensamientos y recuerdos que evocan dolor y sentimientos de vulnerabilidad (Edelstein y Gillath, 2008; Shaver y Mikulincer, 2002). Fraley et al., (2000) señala que los individuos rechazantes se caracterizan por una desactivación del sistema de apego, llegando a devaluar el apego emocional.

Búsqueda de nueva información.

Se han realizado estudios sobre las diferencias entre los estilos de apego adulto y la búsqueda de nueva información, entendida como la exploración del ambiente y la adquisición de nuevos conocimientos, y la integración de nueva información en las estructuras cognitivas existentes, descodificando la información adquirida, comparándola con la información existente y acomodando sus esquema a la nueva (Mikulincer, 1997). Las personas con un apego seguro realizan una búsqueda activa de información, están abiertas a la nueva información y poseen estructuras cognitivas flexibles; controlan la angustia, lo que les permite ser capaces de incorporar nueva información y de reorganizar sus esquemas ante periodos momentáneos de confusión. Esta capacidad les permite ajustarse de manera adecuada a los cambios del ambiente, proponerse metas realistas y evitar creencias irracionales. Por otro lado, las personas con estilo de apego caracterizado por la evitación rechazan la información que pudiera crear confusión en estructuras cognitivas rígidas.

Procesos cognitivos y autoestima.

Algunos estudios investigan la relación entre el apego inseguro y la baja autoestima identificando algunos de los eslabones cognoscitivos específicos que caracterizan estas orientaciones. Por ejemplo, Baldwin y Sinclair (1996) señalaron que los individuos con baja autoestima tienden a tener esquemas correlativos accesibles que representan que el rechazo y la aceptación son respectivamente los condicionales de los fracasos y éxitos; para estos individuos, su sentido de auto-valoración y la aceptabilidad social están siempre relacionados. En el caso de un modelo de activación negativo como este, parece que el uso de estrategias que inhiben estas ideas puede tener un impacto positivo. Por ejemplo, los sujetos con orientaciones seguras o rechazantes se asocian con alta autoestima; la inhibición de las experiencias de rechazo, en estos casos, podría ayudar a mantener este alto nivel de autoestima (Baldwin y Sinclair, 1996; Brennan y Bosson, 1998), incluso en el caso de la historia personal de los sujetos rechazantes, caracterizada por situaciones de rechazo por parte de personas significativas en su infancia (Hazan y Shaver, 1987). Los evitantes-rechazantes, inhibiendo el aprendizaje de contingencias de rechazo, podrían protegerse precisamente de aquellas estructuras cognitivas que minarían

sus sentimientos de autovalía. Los sujetos que presentan un estilo de apego evitante-temeroso, que mantienen una visión negativa de sí mismo y de los otros, son los que con mayor probabilidad experimentan una baja autoestima y altas dificultades interpersonales (Bartholomew y Horowitz, 1991). Se ha demostrado en diferentes ocasiones que los adultos inseguramente apegados informan niveles más bajos de autoestima (Collins y Read 1990; Feeney y Noller, 1990), con un funcionamiento interpersonal más pobre en las relaciones románticas (Bookwala y Zdaniuk, 1998; Collins y Read, 1990; Klohnen y Bera, 1998).

Resolución de conflictos.

La literatura sobre el apego sugiere que el estilo de apego adulto, quizás porque refleja diferentes modelos de trabajo interno sobre las relaciones, puede determinar las diferencias en cuanto a las maneras de resolver los conflictos (Cohn, Silver, Cowan y Parson, 1992; Kobak et al., 1993). Se considera que el conflicto y otras situaciones de estrés aumentan la necesidad que tiene un individuo del apoyo psicológico de su figura de apego, aumentando su accesibilidad y la proyección de su modelo de trabajo interno (Kobak y Duemmler, 1994; Pistole y Arricale, 2003). Algunas investigaciones sugieren que los estilos de apego predicen el cómo las personas actúan ante los conflictos de pareja (Corcoran y Mallinckrodt, 2000; Pistole, 1989).

Los modelos internos están basados en expectativas generalizadas, creencias y metas sobre sí mismo, sobre los otros, y sobre la relación entre los dos, por lo que influyen en cómo las personas perciben, interpretan, y responden a sus interacciones sociales (Pietromonaco y Barrett, 1997) y, por lo tanto, también en su forma de percibir, interpretar y resolver sus conflictos. Otros estudios mostraron que el estilo de apego seguro predecía acercamientos constructivos en las discusiones, mientras que los estilos ansiosos y evitantes eran negativamente asociados con estos rasgos (Corcoran y Mallinckrodt, 2000; Kobak y Hazan, 1991; Levy y Davis, 1988; Nordling, 1993; Pistole y Arricale, 2003). Morris-Rothschild y Brassard (2006) encontraron que los profesores con un apego seguro (baja ansiedad y baja evitación) utilizan más estrategias constructivas para resolver los conflictos en el aula que aquellos que presentan un apego inseguro.

Se ha señalado una correlación entre la seguridad en el apego con la sensación de autocontrol y autoeficacia (Bartholomew y Horowitz, 1991; Collins y Read, 1990; Hazan y Shaver, 1987), entendiendo como autoeficacia el juicio de un individuo sobre su habilidad para realizar una determinada actividad (Bandura, 1977). Las expectativas de eficacia impactan en la duración e intensidad de los esfuerzos realizados ante la adversidad. La autoeficacia empieza a desarrollarse dentro del contexto de la relación entre el niño y el cuidador (Frankel y Bates, 1990; Luetkenhaus, Grossmann y Grossmann, 1985; Matas, Arend y Sroufe, 1978; Oppenheim, Sagi y Lamb, 1988). Sroufe (1983) explicó que los cuidadores sensibles que satisfacen las necesidades de los niños de manera efectiva fomentan la creencia de que pueden influir en el mundo, satisfacer sus necesidades y lograr sus metas, y por tanto enfrentarse a los nuevos conflictos con mayor confianza.

Los estudios realizados por Mikulincer y Arad (1999) apoyan la idea de que existe relación entre la seguridad de apego y la claridad cognoscitiva. Es más probable que las personas seguras cambien su percepción ante los demás si la nueva información no es congruente con sus expectativas, que aquellas personas que tienen un apego inseguro. La seguridad de apego se ha relacionado con la tolerancia a la ambigüedad y a las contradicciones y con la ampliación de estructuras cognitivas con nuevos datos (Mikulincer, 1997). Los adultos con apego seguro confían en sus propias habilidades revisando la información amenazante y modificando sus creencias erróneas, de tal forma que pueden desarrollar planes más flexibles y constructivos (López 1996; Lopez y Brennan, 2000; Mikulincer y Florian, 2000), mejorando sus habilidades para manejar los conflictos de manera eficaz (Deutsch, 1993), lo que puede contribuir a su bienestar y satisfacción (Mikulincer y Arad, 1999).

En la Tabla 1.18. señalamos algunas de las investigaciones más destacadas sobre los mecanismos cognitivos en función del apego.

Tabla 1.18.: Investigaciones sobre el apego adulto y los mecanismos cognitivos.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
Procesamiento de información Sujetos con baja ansiedad	Baldwin y Kay, 2003.	- Los sujetos menos ansiosos procesan la información inhibiendo las expectativas de rechazo.
	Bartholomew y Horowitz, 1991.	- Los sujetos con apego seguro y evitante-rechazante manifiestan un umbral relativamente alto para detectar la evidencia de rechazo.
	Baldwin, et al., 1993; Mikulincer, 1997, 1998a. Mikulincer y Florian, 1998. Baldwin et al., 1996; Pereg, 2001.	- Los sujetos seguros tienden a poseer una perspectiva generalmente positiva hacia las relaciones interpersonales. - Ante los fracasos personales, los individuos seguros son más resistentes a negar los efectos cognoscitivos que podría implicar una respuesta inhibitoria. - Inhiben los recuerdos negativos y activan las cogniciones positivas.
Sujetos con alta ansiedad	Baldwin y Kay, 2003; Bartholomew y Horowitz, 1991; Brennan y Shaver, 1998; Shaver et al., 1996. Bartholomew y Horowitz, 1991.	- Los sujetos muy ansiosos son especialmente vigilantes ante las amenazas de rechazo. - Los sujetos temerosos y preocupados, en lugar de inhibir las expectativas de rechazo, se basan en el pasado para anticipar el futuro.
	Brennan y Shaver, 1998; Man y Hamid, 1998; Mikulincer y Florian, 1998; Mikulincer y Nachshon, 1991.	- Los sujetos temerosos informan experiencias de rechazo. - Recuerdan experiencias negativas en su niñez y tienen tendencia a esperar y a centrarse en el fracaso.
	Dorfman-Botens, 1994; Edelstein et al., 2005; Fraley et al., 2000; Mikulincer, 1998a; Mikulincer y Orbach, 1995; Miller y Noiro, 1999.	- Los sujetos que puntúan alto en evitación tienen más dificultad para recordar experiencias emocionales que los sujetos que puntúan más bajo.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
	<p>Fraley et al., 2000.</p> <p>Fraley et al., 1998.</p> <p>Edelstein y Gillath, 2008.</p> <p>Ognibene y Collins, 1998.</p> <p>Edelstein y Gillath, 2008; Shaver y Mikulincer, 2002;</p> <p>Fraley et al., 2000.</p>	<p>- Sugieren que el recuerdo empobrecido de las experiencias emocionales se debe más a defensas de naturaleza preventiva; parece que prestan menos atención a los eventos emocionales mientras están ocurriendo, por lo que codifican menos información.</p> <p>- Sugieren que los mecanismos defensivos podrían operar después del hecho, suprimiendo o dejando fuera de funcionamiento las ideas y recuerdos que ya se han codificado.</p> <p>- Los sujetos evitantes pueden inhibir la atención a los estímulos relacionados con el apego, en concreto en el caso de palabras positivas y negativas relacionadas con el apego, pero no términos neutros, es decir, los no relacionados con el apego;</p> <p>- Los sujetos con una orientación evitante-rechazante actúan autónoma y defensivamente, pareciendo no necesitar el apoyo emocional de los otros.</p> <p>- El distanciamiento que manifiestan los sujetos rechazantes incluye la falta de atención en los eventos amenazantes y en las vulnerabilidades personales, así como la inhibición y supresión de pensamientos y recuerdos que evocan dolor y sentimientos de vulnerabilidad.</p> <p>- Los individuos rechazantes se caracterizan por una desactivación del sistema de apego, llegando a devaluar el apego emocional.</p>
Búsqueda de nueva información	Mikulincer, 1997.	<p>- Las personas con apego seguro poseen estructuras cognitivas flexibles, controlan la angustia, lo que les permite ser capaces de incorporar nueva información y de reorganizar sus esquemas ante periodos momentáneos de confusión.</p>

ESTRATEGIAS COGNITIVAS	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
		<ul style="list-style-type: none"> - Las personas con estilo de apego caracterizado por la evitación rechazan la información que pudiera crear confusión en estructuras cognitivas rígidas.
Procesos cognitivos y autoestima	<p>Baldwin y Sinclair, 1996.</p> <p>Baldwin y Sinclair, 1996; Brennan y Bosson, 1998.</p> <p>Bartholomew y Horowitz, 1991.</p> <p>Collins y Read 1990; Feeney y Noller, 1990.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los individuos con baja autoestima tienden a tener esquemas correlativos accesibles que representan que el rechazo y la aceptación son los condicionales de los fracasos y éxitos. - Su sentido de auto-valoración y la aceptabilidad social están siempre relacionados. - La inhibición de las experiencias de rechazo, en estos casos, podría ayudar a mantener este alto nivel de autoestima. - Los sujetos con orientaciones seguras o rechazantes se asocian con alta autoestima. - Los sujetos con apego evitante-temeroso son los que con mayor probabilidad experimentan una baja autoestima y altas dificultades interpersonales. - Los adultos inseguramente apegados informan niveles más bajos de autoestima.
Resolución de conflictos	<p>Cohn et al., 1992; Kobak y Duemmler, 1994; Kobak et al., 1993; Pistole y Arricale, 2003.</p> <p>Corcoran y Mallinckrodt, 2000; Pistole, 1989.</p> <p>Pietromonaco y Barrett, 1997.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El conflicto y otras situaciones de estrés aumentan la necesidad de un individuo del apoyo psicológico de su figura de apego, aumentando su accesibilidad y la proyección de su modelo de trabajo interno. - Los estilos de apego predicen el cómo las personas actúan ante los conflictos de pareja. - Los modelos internos influyen en cómo las personas perciben, interpretan y

ESTRATEGIAS COGNITIVAS	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
	<p>Corcoran y Mallinckrodt, 2000; Kobak y Hazan, 1991; Levy y Davis, 1988; Nordling, 1993; Pistole y Arricale, 2003.</p> <p>Morris-Rothschild y Brassard, 2006.</p> <p>Bartholomew y Horowitz, 1991; Collins y Read, 1990; Hazan y Shaver, 1987.</p> <p>Sroufe, 1983.</p> <p>Mikulincer y Arad, 1999.</p> <p>Mikulincer, 1997.</p> <p>Deutsch, 1993; López 1996; Lopez y Brennan, 2000; Mikulincer y Florian, 2000.</p>	<p>responden a sus interacciones sociales; por lo tanto, también en su forma de percibir, interpretar y resolver sus conflictos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las personas con apego seguro tienen acercamientos más constructivos en las discusiones interpersonales que los sujetos con estilos ansiosos y evitantes. - Los profesores con un apego seguro utilizan más estrategias constructivas para resolver los conflictos en el aula que aquellos que presentan un apego inseguro. - Correlación entre seguridad y sensación de autocontrol y autoeficacia. - Las expectativas de eficacia impactan en la duración e intensidad de esfuerzos realizados ante la adversidad. - Los cuidadores sensibles fomentan la creencia en los niños de que pueden influir en el mundo, satisfacer sus necesidades y lograr sus metas. - Existe relación entre la seguridad de apego y la claridad cognoscitiva. - Es más probable que las personas seguras cambien su percepción ante los demás si la nueva información no es congruente con sus expectativas. - Esto puede contribuir a su bienestar y satisfacción. - El apego seguro se ha relacionado con la tolerancia ante ambigüedad y contradicciones y con ampliación de estructuras cognitivas con nuevos datos. - Los adultos seguros confían en sus propias habilidades, revisando la información amenazante, modificando sus creencias erróneas, y desarrollando planes más flexibles y constructivos. - Mejores habilidades para manejar los conflicto de manera eficaz.

1.3.5.3.- El apego adulto y la regulación de la conducta.

Bowlby (1969/1982) defendió que una función importante de la conducta de apego en los niños es el mantenimiento de proximidad. Cuando la figura de apego está cercana y disponible, tanto los adultos como los niños se sienten seguros y exploran el ambiente con confianza (Hazan y Shaver, 1987; Shaver y Hazan, 1988; Shaver, Hazan y Bradshaw, 1988); sin embargo cuando el sujeto se siente amenazado o se cuestionan la disponibilidad o sensibilidad de su figura de apego, la mayoría de los adultos, como los niños, experimentan ansiedad e intentan recobrar la atención y proximidad de sus compañeros o figuras de apego. Las situaciones de separación suelen provocar el aumento de la ansiedad y la activación conductual para restablecer el contacto con la figura de apego ausente, como el llanto y la búsqueda (Ainsworth, 1967; Bowlby, 1969/1982). Según la teoría del apego, los modelos internos juegan un papel importante en la organización de la conducta de apego en determinadas situaciones. Seguidamente señalamos algunos de los resultados más significativos sobre las diferencias en la regulación de la conducta en función del estilo de apego.

Es más probable que los sujetos más evitantes no exhiban conductas de apego durante las situaciones estresantes o amenazantes, sirviéndose por ejemplo, del distanciamiento interpersonal (Cafferty, Davis, Medway, O'Hearn y Chappell, 1994; Mikulincer et al., 1993; Simpson et al., 1992). Aunque la supresión de la conducta de apego por parte de los sujetos no tiene por qué ir acompañada de la desactivación del sistema de apego (Hertsgaard, Gunnar, Erickson y Nachmias, 1995; Spangler y Grossmann, 1993), es posible que el sujeto bloquee la expresión abierta de las conductas relacionadas con el apego, aunque no pueda bloquear la activación de su sistema general de apego, reflejando una estrategia enmascarada hacia las respuestas emocionales. Algunos estudios han observado este funcionamiento exitoso en sujetos con un estilo de apego caracterizado por la evitación, no atendiendo a los componentes cognoscitivos y emocionales de su sistema de apego (Fraley y Shaver, 1997). Encontramos una diferencia clara en el funcionamiento entre los sujetos evitantes-rechazantes y los evitantes-temerosos (Bartholomew, 1990; Bartholomew y Horowitz, 1991), ambos caracterizados por la evitación de las relaciones íntimas; sin embargo, en los sujetos temerosos esta evitación parece reflejar un miedo a las posibles consecuencias negativas de estar cerca de

los otros; en los rechazantes, la evitación parece reflejar poco interés por la cercanía interpersonal. Los temerosos, aunque intentan inhibir el dolor relacionado con el apego, parece que carecen de los mecanismos reguladores para hacerlo con éxito (Fraley y Shaver, 1997).

Hazan, Zeifman y Middleton (1994) encuentran que los adultos evitantes-rechazantes muestran menos conductas relacionadas con el compromiso afectivo en sus relaciones de pareja -mirarse fijamente uno a otro, darse la mano y mostrar contacto físico-; evitando las situaciones y actividades que pueden promover la vinculación emocional, posiblemente para mantener su sistema de apego en un estado de desactivación relativo.

En una investigación de Fraley y Shaver (1998b) sobre las separaciones de parejas en un aeropuerto, basándose en la observación directa y en los datos de un cuestionario sobre el apego (RSQ; Griffin y Bartholomew, 1994b) se analiza la influencia de diversos factores en la regulación de conducta de apego en el contexto de una separación. La investigación confirmó que las mujeres con un estilo rechazante exhibían menos conductas de apego en situaciones de estrés, y por tanto también en situaciones de despedida ante una separación. Varios estudios han sugerido que los adultos con estilo de apego evitante-rechazante, de la misma manera que ocurre con los niños evitantes, expresan niveles relativamente bajos de conducta de apego ante la separación o la pérdida.

Los resultados en las investigaciones sobre la regulación de la conducta en sujetos ansiosos están menos claros. Teóricamente, los sujetos con altos niveles de ansiedad exhiben niveles altos de conducta de apego en momentos de tensión (Feeney y Noller, 1992; Fraley et al., 1997). Sin embargo, Simpson et al., (1992) encontraron pocas o ninguna asociación entre la ansiedad y la conducta de búsqueda real, señalando que aunque por un lado están motivados a aliviar su malestar obteniendo el consuelo de la figura de apego, por otro, experimentan enojo y resentimiento por no tener a esta figura completamente disponible para ellos. Fraley y Shaver (1998b) tampoco encuentran asociación entre el apego ansioso y niveles más altos de conductas de apego ante la separación de las parejas en situaciones de despedida en un aeropuerto, pero el

razonamiento que dan es diferente al de Simpson et al., (1992), señalando que la variabilidad en la ansiedad y en la evitación son independientes (Bartholomew y Horowitz, 1991; Brennan et al., 1998). Por lo tanto, una persona muy ansiosa podría buscar o no el consuelo de un compañero ante una situación de estrés, ya que la sensación de ansiedad ante una situación de estrés, puede no reflejarse en el comportamiento. También encuentran que las mujeres seguras, con niveles bajos de ansiedad y evitación, experimentan menos ansiedad ante la separación, pero expresan libremente conductas de acercamiento a sus parejas. Mujeres temerosas, con altos niveles de ansiedad y evitación, experimentaron altos niveles de ansiedad, aunque no buscaron el contacto de su compañero. Mujeres preocupadas, con altos niveles de ansiedad y bajos niveles de evitación, manifestaron alto grado de ansiedad y expresaron niveles relativamente altos de conductas de apego. Mujeres rechazantes, con bajos niveles de ansiedad y altos niveles de evitación, experimentaban niveles bajos de dolor ante la separación y tendían a evitar el contacto con sus compañeros. En el caso de los hombres, estos datos no estaban tan claros. También indican que la situación del aeropuerto, al ser una escena pública, las parejas pueden inhibir deliberadamente, hasta cierto punto, la expresión de sus emociones.

Lapsley y Edgerton (2002) llevaron a cabo una investigación sobre la relación entre el estilo de apego adulto y el proceso que denominan de separación-individualización en jóvenes universitarios (p.ej., cuando cambian de ciudad para realizar sus estudios). El adulto joven debe separarse a menudo físicamente de los padres, debe confrontar su identidad y las opciones de la carrera, y debe manejar las responsabilidades diarias importantes que acompañan a un estilo de vida más independiente. Por tanto, es probable que los problemas de auto-cuidado, de dependencia, y de autonomía sean preocupaciones importantes para el joven, creando una situación similar a la conocida “situación extraña”, lo que desencadenaría la activación del sistema conductual de apego. Lapsley y Edgerton (2002), encontraron que los sujetos seguros y rechazantes informaron más independencia psicológica hacia sus padres que los jóvenes con apego preocupado y temeroso. Estos datos serían congruentes con lo que Levy et al., (1998) señalan: la capacidad para la individuación es facilitada por las representaciones que se tienen sobre el apoyo emocional de los padres; el apego seguro hacia los padres animaría a la separación-individualización del sujeto.

Otra situación estresante que puede provocar la aparición de conductas de apego, puede ser enfrentarse a una entrevista de trabajo. Horppu e Ikonen-Varila (2001) realizan un estudio con sujetos que se presentan a una entrevista para conseguir un puesto como profesor, observando su conducta durante la entrevista y después de la misma. Concluyen que las personas con un estilo de apego seguro tienen una visión más positiva de sí mismo que queda reflejada en el contexto de examen (entrevista de trabajo), a la vez que no tienden a anticipar resultados negativos. En este caso, parecen ser los más apropiados para trabajar con niños pequeños. Brennan y Morris (1997) encuentran que los sujetos con un estilo de apego evitativo-rechazante poseen una valoración alta de su propia competencia, aunque esta valoración no se reflejó en el estudio realizado por Horppu e Ikonen-Varila, (2001), ya que solamente se observó esta valoración positiva de la propia competencia entre mujeres con estilo de apego seguro. Lo que sí se observó es que estos sujetos buscaban menos soporte emocional que el resto. Los sujetos evitativo-temerosos, tienen una percepción negativa de ellos mismos, con baja valoración de su propia competencia (Brennan y Morris, 1997), pero no lo reflejan en una situación formal de relaciones centradas en la tarea, como puede ser en una entrevista de trabajo (Horppu e Ikonen-Varila (2001); aunque sí anticipaban una valoración más negativa y mostraban reacciones emocionales más negativas durante el examen; reflejando ser más vulnerables ante posibles situaciones de estrés; parece que en general, mantienen conductas más constantes tanto en situaciones sociales como en relaciones cercanas. Los sujetos con apego preocupado, coincidiendo con los sujetos que presentan un estilo de apego evitativo-temeroso, tienen una percepción negativa de ellos mismos, con baja valoración de su propia competencia (Brennan y Morris, 1997), aunque tampoco se refleja en una situación formal, de relaciones centradas en la tarea (Horppu e Ikonen-Varila, 2001); encontrando que en situaciones formales muestran características menores, que sí pueden mostrar en relaciones más cercanas.

En la Tabla 1.19. presentamos un resumen sobre los datos encontrados en investigaciones que analizan la regulación de la conducta teniendo en cuenta el tipo de apego adulto.

Tabla 1.19.: Investigaciones sobre el apego adulto y la regulación de la conducta.

REGULACIÓN DE LA CONDUCTA	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
Regulación de la conducta Evitación alta	<p>Cafferty et al., 1994; Mikulincer et al., 1993; Simpson et al., 1992.</p> <p>Hertsgaard et al., 1995; Spangler y Grossmann, 1993</p> <p>Fraley y Shaver, 1997.</p> <p>Hazan et al., 1994.</p> <p>Fraley y Shaver, 1998b.</p>	<p>- Los sujetos más evitantes no suelen exhibir conductas de apego durante las situaciones estresantes o amenazantes.</p> <p>- Suelen servirse del distanciamiento interpersonal.</p> <p>- La supresión de la conducta de apego no tiene por qué ir acompañada de la desactivación del sistema de apego.</p> <p>- Los sujetos evitantes bloquean la expresión abierta de las conductas relacionadas con el apego, aunque no puedan bloquear la activación de su sistema general de apego, no atendiendo a los componentes cognoscitivos y emocionales de su sistema de apego.</p> <p>- Los temerosos, aunque intentan inhibir el dolor relacionado con el apego, parece que carecen de los mecanismos reguladores para hacerlo con éxito.</p> <p>- Los adultos evitantes-rechazantes muestran menos conductas relacionadas con el compromiso afectivo en sus relaciones de pareja (mirarse fijamente uno a otro, darse la mano, contacto físico), evitando las situaciones y actividades que pueden promover la vinculación emocional.</p> <p>- Las mujeres rechazantes exhiben menos conductas de apego en situaciones de estrés y en situaciones de despedida ante una separación.</p>
Ansiedad alta	Feeney y Noller, 1992; Fraley et al., 1997.	<p>- Los sujetos con altos niveles de ansiedad exhiben niveles altos de conducta de apego en momentos de tensión.</p>

REGULACIÓN DE LA CONDUCTA	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
	<p>Simpson et al., 1992.</p> <p>Friley y Shaver, 1998b.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No encuentran asociación clara entre la ansiedad y la conducta de búsqueda real. - Razonamiento: aunque por un lado están motivados a aliviar su malestar obteniendo el consuelo de las figuras de apego, por otro experimentan enojo y resentimiento por no tener a esta figura completamente disponible para ellos. - No encuentran asociación clara entre la ansiedad y niveles más altos de conductas de apego ante las separaciones. - Razonamiento: la variabilidad en la ansiedad y en la evitación son independientes; una persona muy ansiosa debe sentir más ansiedad en una situación de estrés, independientemente de cómo se comporte. - Las mujeres seguras, con niveles bajos de ansiedad y evitación, experimentan menos ansiedad ante la separación pero expresan libremente conductas de acercamiento a su pareja. - Mujeres temerosas, con altos niveles de ansiedad y evitación, experimentaron altos niveles de ansiedad aunque no buscaron el contacto de su compañero. - Mujeres preocupadas, con altos niveles de ansiedad y bajos niveles de evitación, manifestaron alto grado de ansiedad y expresaron niveles relativamente altos de conductas de apego. - Mujeres rechazantes, con bajos niveles de ansiedad y altos niveles de evitación, experimentaron niveles bajos de dolor ante la separación tendiendo a evitar el contacto con sus compañeros. - En el caso de los varones, estos datos no estaban tan claros.
<p>Proceso de separación-individualización.</p>	<p>Lapsley y Edgerton, 2002.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los sujetos seguros y rechazantes informaron más independencia psicológica hacia sus padres que los jóvenes con apego preocupado y temeroso.

REGULACIÓN DE LA CONDUCTA	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
	Levy et al., 1998.	<ul style="list-style-type: none"> - La capacidad para la individuación es facilitada por las representaciones que se tienen de los padres sobre su apoyo emocional. - El apego seguro hacia los padres animaría a la separación-individualización del sujeto.
Relaciones centradas en la tarea	Horppu e Ikonen-Varila, 2001.	<ul style="list-style-type: none"> - Las personas con un estilo de apego seguro son las únicas que muestran una valoración positiva, que queda reflejada en el contexto de examen. - Los sujetos evitativo-rechazante poseen un valoración alta de su propia competencia, aunque no se refleja en la situación del estudio. Sí se observó que buscaban menos soporte social después de la entrevista que el resto. - Los evitativo-temerosos tienen una percepción negativa de ellos mismos, con baja valoración de su propia competencia no se refleja en esta situación formal; Anticipaban una valoración más negativa y mostraban reacciones emocionales más negativas durante el examen. - Los sujetos apego preocupado tienen una percepción negativa de ellos mismos, pero tampoco se refleja en una situación formal. - Parece que en situaciones formales los sujetos muestran características menores, que sí pueden mostrar en relaciones más cercanas.

1.3.5.4.- Apego y relaciones interpersonales.

Teniendo en cuenta los mecanismos cognitivos, emocionales y de regulación conductual que los individuos utilizan según el estilo de apego establecido, señalamos algunos de los aspectos más significativos en las relaciones interpersonales que establecen los sujetos en la adultez.

Apego seguro.

Las personas con estilos de apego seguro han tenido cuidadores sensibles a sus necesidades; por eso tienen confianza en que sus figuras de apego estarán disponibles, que responderán y les ayudarán en la adversidad (Feeney y Kirkpatrick, 1996). En las relaciones personales tienden a ser más cálidas, estables y con relaciones íntimas más satisfactorias; a nivel intrapersonal, tienden a ser más positivas, integradas y con perspectivas coherentes de sí mismo (Horppu e Ikonen-Varila, 2001). Tienen expectativas positivas acerca de las relaciones con los otros, y muestran una alta accesibilidad a esquemas y recuerdos positivos de sus relaciones pasadas (Feeney y Kirkpatrick, 1996). Tienen representaciones menos disociativas sobre los amigos (Zimmermann, 2004; Zimmermann, Maier, Winter y Grossmann, 2001) y manifiestan más seguridad en las relaciones de amistad (Furman et al., 2002).

Los adolescentes con apego seguro también mantienen relaciones interpersonales más satisfactorias y muestran mayor confianza en los otros (Larose y Bernier, 2001); se ven de manera más positiva, se adaptan mejor a las situaciones de estrés (Mikulincer y Nachshon, 1991) y presentan mayor capacidad para resolver conflictos interpersonales (Brennar y Shaver, 1995; Feeney y Noller, 1990; Pistole, 1989; Hendrick, Hendrick y Adler, 1988; Hazan y Shaver, 1987).

Los sujetos con apego seguro, gracias a sus expectativas sobre las respuestas de los otros a sus necesidades y demandas afectivas, confían en los motivos de los demás, tienden a considerar que la gente es altruista y confían en la capacidad de respuesta, cariño y deseo de unión de sus parejas (Collins y Read, 1994). También encontramos que, en general, los sujetos con un estilo de apego seguro son descritos por sus amigos y por ellos mismos como expresivos y cálidos en las relaciones (Bartholomew y Horowitz, 1991; Duggan y Brennan, 1994; Guerrero y Burgoon, 1996). Se caracterizan por valorar las relaciones íntimas, por su capacidad para mantener relaciones sin perder autonomía personal y por la coherencia y buen juicio al hablar de las relaciones cercanas y los temas asociados (Marrone, 2001). Son más capaces de ofrecer cuidado y apoyar a sus parejas, amigos e hijos (Cassidy, 2001; Collins y Feeney, 2000). Confían en sí mismo y en los demás sintiéndose cómodos en la intimidad (Feeney, Noller y Hanrahan, 1994),

manteniendo un equilibrio entre las necesidades afectivas y la autonomía personal (Mayseless, 1996).

Apego evitante-rechazante.

Los sujetos con apego evitante-rechazante ven a los demás como incapaces de proporcionar cercanía emocional y tranquilidad, sintiéndose social y emocionalmente aislados (Kobak y Sceery, 1988; Larose y Bernier, 2001); carecen de empatía (Larose y Bernier, 2001) y pueden mostrar conductas antisociales y agresividad (Cassidy y Kobak, 1988; Renken, Egeland, Marvinney, Mangelsdorf y Sroufe, 1989; Rosenstein y Horowitz, 1996; Sroufe, Fox y Pancake, 1983), mostrándose mentirosos, insensibles e intimidadores en los casos más severos. En general, restan importancia a las relaciones íntimas, ponen énfasis en la independencia y en la autosuficiencia, tienen una emocionalidad restringida, y sus ideas sobre las relaciones que han tenido o desean tener son poco convincentes. De cara a los problemas interpersonales, mantienen la autoestima responsabilizando fundamentalmente a los otros de sus errores (Marrone, 2001). Sus esfuerzos por maximizar la distancia con respecto a los otros pueden tener como resultado una infravaloración de la similitud entre él mismo y los otros (Mikulincer y Horesh, 1999; Yáñez et al., 2001).

Los adolescentes con apego rechazante utilizan estrategias de distanciamiento para minimizar la tensión emocional (Dozier, Lomax, Tyrrell y Lee, 2001). En general, los sujetos rechazantes informan de mayor desconfianza y menor cercanía en las relaciones con sus amigos (Collins, Cooper, Albino y Allard, 2002; Guerrero, 1996).

En las personas con un apego rechazante, las relaciones de pareja suelen estar marcadas por el rechazo a la intimidad, la dificultad para depender de los demás, la falta de confianza, los cambios emocionales, y la dificultad para aceptar los defectos del compañero; suelen dudar de la existencia o la estabilidad del amor, se perciben autosuficientes y minimizan la importancia de las relaciones afectivas (Brennar y Shaver, 1995; Feeney y Noller, 1990; Pistole, 1989; Hendrick et al., 1988; Hazan y Shaver, 1987).

Los adultos que presentan más tendencias evitantes pueden encontrar dificultad para actuar como figuras de apego sensibles para sus propios hijos (p.ej., Rholes, Simpson y Blakely, 1995; Rholes, Simpson, Blakely, Lanigan y Allen, 1997).

Apego evitante-temeroso.

Las personas con un estilo evitativo-temeroso se han relacionado con rasgos emocionales como desprecio, desagrado y tristeza, con dificultades para identificar la alegría y con falta de conocimiento sobre las propias emociones y sentimientos. Más concretamente, suelen mostrarse inseguras sobre sus sentimientos hacia las figuras de apego, y no son conscientes de su propia hostilidad (Brennar y Shaver, 1995; Kobak y Sceery, 1988). Evitan las relaciones íntimas por desconfianza y miedo al maltrato; su sentido de inseguridad personal es prominente (Marrone 2001).

Las personas que puntúan alto en ansiedad no creen en el altruismo, consideran que la gente se somete a las presiones sociales y piensan que la naturaleza humana es difícil de comprender. En general, ansiosos y evitativos tienen un concepto negativo de los demás (Feeney y Noller, 1990; Hazan y Shaver, 1987; Pierce, Sarason y Sarason, 1992). La falta de confianza en los demás y en los resultados positivos de su interacción social es especialmente relevante en estos sujetos (Baldwin et al., 1993).

Los adolescentes con una historia de apego ansiosa-evitante tienen mayores niveles de aislamiento social, menor auto-conocimiento y menos conductas de búsqueda de apoyo social (Jacobsen y Hofmann, 1997; Larose y Bernier, 2001). Se muestran reacios a hablar de la relación con sus padres o no parecen concederles importancia. Se centran más en vivencias negativas, como la falta de atención o rechazo por parte de sus progenitores.

Llama especialmente la atención la cercanía de los patrones relacionales de los seguros y los temerosos. En algunas investigaciones se destaca que los temerosos, a pesar de la imagen negativa de sí mismo y negativa de los demás que poseen, tienen en común con los seguros unos mecanismos de regulación afectiva más flexibles e integrados, menos defensivos y rígidos que los de los rechazantes y preocupados (Levy et al., 1998). Los temerosos, aún teniendo una percepción negativa de sus padres, son capaces de

diferenciarse de ellos, de no idealizarlos tanto como los preocupados, y de no marcar una distancia defensiva con ellos, como hacen los rechazantes (Yarnoz et al., 2001).

Los sujetos evitativos-temerosos son descritos por sus amigos y por ellos mismos como más pasivos, faltos de asertividad, y socialmente inhibidos (Bartholomew y Horowitz, 1991; Duggan y Brennan, 1994; Guerrero y Burgoon, 1996).

Apego preocupado.

Los sujetos con apego ansioso-ambivalente o preocupado tienen relaciones afectivas caracterizadas por una preocupación obsesiva por el abandono, el deseo extremo de unión y reciprocidad, la desconfianza, y los celos, y una mayor vulnerabilidad a la soledad (Brennar y Shaver, 1995; Feeney y Noller, 1990; Pistole, 1989; Hendrick et al., 1988; Hazan y Shaver, 1987). Su objetivo fundamental parece ser el conseguir la aprobación y evitar el rechazo, por lo que centran excesivamente su atención en los signos de desaprobación de los demás. La excesiva preocupación por ellos mismos puede generar un sesgo perceptivo que inhibe la atención hacia toda aquella información no relevante para sus propias preocupaciones y necesidades (Collins y Read, 1994).

La persona preocupada se caracteriza por involucrarse demasiado en las relaciones íntimas o de amistad, por su dependencia de la opinión de los demás sobre su valor personal y aceptación, por su tendencia a idealizar a algunas personas y por la incoherencia o emocionalidad exacerbada al hablar de estas relaciones. De cara a los conflictos interpersonales, estas personas tienden a culparse a sí mismas mientras sostienen una visión positiva del otro (Marrone, 2001). Suelen ser personas caracterizadas por un fuerte deseo de intimidad, junto con una inseguridad respecto a los otros, pues aunque desean acceder a la interacción e intimidad, tienen un intenso temor de que ésta se pierda. Desarrollan un modelo de los otros como inconsistentes y ambivalentes, y un modelo de sí mismo como poco merecedor de cuidado (Feeney y Noller, 2001).

Por otro lado, en los ambivalentes o preocupados se ha observado una mayor tendencia a manifestar tristeza, miedo, cólera y vergüenza, y deformaciones en la interpretación de la cólera de los demás, por la hipervigilancia a la misma (Magai, Distel

y Liker, 1995). Se sienten indefensas y sobreexcitadas y tienden a mostrar expresiones intensas de miedo y rabia, una estrategia para reclamar el contacto, que han aprendido a lo largo de toda su historia familiar. Es el estilo de apego que se relaciona con una menor autoestima (Dewitte, De Houwer y Buysse, 2008; Mikulincer y Shaver, 2003; 2007); La percepción que los demás tienen de ellas es también de elevada manifestación de ansiedad y angustia (Kobak y Sceery, 1988); y señalan con frecuencia altos niveles de dependencia y de insatisfacción en las relaciones con amigos (p.ej., Collins y Read, 1994; Mayseless et al., 1997).

En la Tabla 1.20. reflejamos algunas de los datos encontrados sobre las relaciones interpersonales de los individuos teniendo en cuenta el estilo de apego adulto predominante.

Tabla 1.20. Investigaciones sobre el apego adulto y relaciones interpersonales.

TIPO DE APEGO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
Apego seguro	<p>Horppu e Ikonen-Varila, 2001.</p> <p>Feeney y Kirkpatrick, 1996.</p> <p>Larose y Bernier, 2001</p> <p>Mikulincer y Nachshon, 1991.</p> <p>Brennar y Shaver, 1995; Feeney y Noller, 1990; Pistole, 1989; Hendrick et al., 1988; Hazan y Shaver, 1987.</p>	<p>- Son más cálidas, estables y con relaciones íntimas más satisfactorias; a nivel intrapersonal, tienden a ser más positivas, integradas y con perspectivas coherentes de sí mismo.</p> <p>- Tienen expectativas positivas acerca de las relaciones con los otros, y muestran una alta accesibilidad a esquemas y recuerdos positivos de sus relaciones pasadas.</p> <p>- Los adolescentes con apego seguro mantienen relaciones interpersonales más satisfactorias y muestran mayor confianza en los otros.</p> <p>- Los adolescentes se ven de manera más positiva y se adaptan mejor a las situaciones de estrés.</p> <p>- Los adolescentes presentan mayor capacidad para resolver conflictos interpersonales.</p>

TIPO DE APEGO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
	<p>Collins y Read, 1994.</p> <p>Bartholomew y Horowitz, 1991; Duggan y Brennan, 1994; Guerrero y Burgoon, 1996.</p> <p>Marrone, 2001.</p> <p>Cassidy, 2001; Collins y Feeney, 2000.</p> <p>Feeney et al., 1994.</p> <p>Mayseless, 1996.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confían en los demás, tienden a considerar que la gente es altruista, y confían en la capacidad de respuesta, cariño y deseo de unión de sus parejas. - Son descritos por sus amigos y por ellos mismos como expresivos y cálidos en las relaciones. - Valoran las relaciones íntimas, tienen capacidad para mantener relaciones sin perder su autonomía personal. - Son más capaces de ofrecer cuidado y apoyar a sus parejas, amigos e hijos. - Confían en sí mismo y en los demás sintiéndose cómodos en la intimidad. - Mantiene el equilibrio entre las necesidades afectivas y la autonomía personal.
Apego evitante-rechazante	<p>Kobak, y Sceery, 1988; Larose, y Bernier, 2001.</p> <p>Larose, y Bernier, 2001</p> <p>Cassidy y Kobak, 1988; Renken et al., 1989; Rosenstein y Horowitz, 1996; Sroufe et al., 1983.</p> <p>Marrone, 2001.</p> <p>Mikulincer y Horesh, 1999; Yarnoz, et al., 2001.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ven a los demás como incapaces de proporcionar cercanía emocional y tranquilidad, sintiéndose social y emocionalmente aislados. - Carecen de empatía. - Restan importancia a las relaciones íntimas, ponen énfasis en la independencia y en la autosuficiencia, tienen una emocionalidad restringida. - Pueden mostrar conductas antisociales y agresividad en los casos más severos. - Mantienen la autoestima responsabilizando fundamentalmente a los otros de sus errores. - Sus esfuerzos por maximizar la distancia con respecto a los otros pueden tener como resultado una infravaloración de la similitud entre él mismo y los otros.

TIPO DE APEGO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
	<p>Dossieret al., 2001.</p> <p>Collins et al., 2002; Guerrero, 1996.</p> <p>Brennar y Shaver, 1995; Feeney y Noller, 1990; Pistole, 1989; Hendrick et al., 1988; Hazan y Shaver, 1987.</p> <p>Rholes et al., 1995; Rholes et al., 1997.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los adolescentes con apego rechazante utilizan estrategias de distanciamiento para minimizar la tensión emocional. - Informan de mayor desconfianza y menor cercanía en las relaciones con sus amigos - Las relaciones de pareja suelen estar marcadas por: <ul style="list-style-type: none"> - el rechazo a la intimidad - la dificultad para depender de los demás - la falta de confianza - los cambios emocionales - la dificultad para aceptar los defectos del compañero. - Suelen dudar de la existencia o la estabilidad del amor, se perciben autosuficientes y minimizan la importancia de las relaciones afectivas. - Los adultos que presentan más tendencias evitantes pueden encontrar dificultad para actuar como figuras de apego sensibles para sus propios hijos.
Apego evitante-temeroso	<p>Brennar y Shaver, 1995; Kobak y Sceery, 1988.</p> <p>Marrone 2001.</p> <p>Baldwin, et al., 1993; Feeney y Noller, 1990; Hazan y Shaver, 1987; Pierce et al., 1992.</p> <p>Baldwin, et al., 1993.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pueden mostrar rasgos emocionales como desprecio, desagrado y tristeza. - Tienen dificultades para identificar la alegría y falta de conocimiento sobre las propias emociones y sentimientos. - Evitan las relaciones íntimas por desconfianza y miedo al maltrato. - Tienen un concepto negativo de los demás. - La falta de confianza en los demás y en los resultados positivos de su interacción social es especialmente relevante en estos sujetos.

TIPO DE APEGO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
	<p>Jacobsen y Hofmann, 1997; Larose y Bernier, 2001</p> <p>Levy et al., 1998</p> <p>Yarnoz et al., 2001.</p> <p>Bartholomew y Horowitz, 1991; Duggan y Brennan, 1994; Guerrero y Burgoon, 1996.</p>	<p>- Los adolescentes tienen mayores niveles de aislamiento social, menor auto-conocimiento y menos conductas de búsqueda de apoyo social</p> <p>- Se muestran reacios a hablar de la relación con sus padres o no parecen concederles importancia. Se centran más en vivencias negativas, como pueden ser, la falta de atención o rechazo por parte de sus progenitores.</p> <p>- Tienen mecanismos de regulación afectiva más flexibles e integrados, menos defensivos y rígidos que los de los rechazantes y preocupados.</p> <p>- Aunque tienen una percepción negativa de sus padres, son capaces de diferenciarse de ellos, de no idealizarlos tanto como los preocupados, y de no marcar una distancia defensiva con ellos, como hacen los rechazantes.</p> <p>- Son descritos por sus amigos y por ellos mismos como más pasivos, faltos de asertividad, y socialmente inhibidos.</p>
Apego preocupado	<p>Brennar y Shaver, 1995; Feeney y Noller, 1990; Pistole, 1989; Hendrick et al., 1988; Hazan y Shaver, 1987.</p> <p>Collins y Read, 1994.</p> <p>Marrone, 2001.</p>	<p>- Relaciones afectivas caracterizadas por una preocupación obsesiva por el abandono, el deseo extremo de unión y reciprocidad, la desconfianza, los celos y una mayor vulnerabilidad a la soledad.</p> <p>- Su objetivo fundamental parece ser el conseguir la aprobación y evitar el rechazo, por lo que centran excesivamente su atención en los signos de desaprobación de los demás. La excesiva preocupación por ellos mismos puede generar un sesgo perceptivo que inhibe la atención hacia toda aquella información no relevante para sus propias preocupaciones y necesidades.</p> <p>- Se caracterizan por involucrarse demasiado en las relaciones íntimas o de amistad, por su dependencia de la opinión de los demás sobre su valor personal y</p>

TIPO DE APEGO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
	<p>Feeney y Noller, 2001.</p> <p>Magai et al., 1995.</p> <p>Kobak y Sceery, 1988.</p> <p>Collins y Read, 1994; Mayseless et al., 1997.</p>	<p>aceptación, por su tendencia a idealizar a algunas personas y por la incoherencia o emocionalidad exacerbada al hablar de estas relaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - De cara a los conflictos interpersonales, tienden a culparse a sí mismas mientras sostienen una visión positiva del otro. - Tienen fuertes deseos de intimidad, junto con una inseguridad respecto a los otros. - Desarrollan un modelo de los otros como inconsistentes y ambivalentes y un modelo de sí mismo como poco merecedor de cuidado. - Mayor tendencia a manifestar tristeza, miedo, cólera y vergüenza, y deformaciones en la interpretación de la cólera de los demás - Se sienten indefensas y sobreexcitadas y tienden a mostrar expresiones intensas de miedo y rabia, una estrategia para reclamar el contacto que han aprendido a lo largo de toda su historia familiar. La percepción que los demás tiene de ellas es también de elevadas manifestaciones de ansiedad y angustia - Señalan altos niveles de dependencia y de insatisfacción en las relaciones con amigos.

1.3.5.5.- Adaptación general y salud mental.

Desde la teoría del apego, un principio importante es que las diferencias con relación a los estilos de apego de los individuos se reflejan en su nivel de adaptación futuro. Son muchos los estudios que han encontrado relación entre el tipo de apego y la salud mental. En general, las investigaciones sugieren que los individuos seguros aparecen como mejor adaptados y experimentan menos problemas psicológicos que los

individuos inseguros (Davila et al., 1997; Hazan y Shaver, 1990; Mickelson et al., 1997). Por ejemplo, Cooper, Shaver y Collins (1998) encontraron diferencias importantes entre los estilos de apego seguro e inseguros con relación a la sintomatología, autoconcepto y problemas de conducta en adolescentes; siendo los sujetos inseguros (ansiosos y evitantes) los que mostraban resultados más pobres en cuanto a la adaptación. Lapsley y Edgerton (2002), en su investigación sobre los procesos de separación-individualización en jóvenes universitarios, encontraron que los adultos jóvenes que tenían un estilo de apego seguro tendían a estar más ajustados a la universidad a nivel social y emocional; mientras que los menos adaptados eran los sujetos con estilos temeroso y preocupado.

Los individuos seguros reconocen con mayor probabilidad el dolor y se enfrentan a él de manera más constructiva, contando con el apoyo de los otros (Cozzarelli et al, 2003; Kobak y Sceery, 1988; Pistole, 1989; Simpson y Rholes, 1994; Simpson et al., 1992), y generalmente no recurren a estrategias de evitación o distanciamiento (Mikulincer, Florian y Weller, 1993). Por el contrario, los individuos inseguros suelen utilizar la evitación o el distanciamiento como una estrategia para protegerse (Mikulincer et al., 1993), para mitigar el dolor (Kobak y Sceery, 1988; Mikulincer et al., 1990), y para no enfrentarse a su posible ineficacia al intentar obtener el apoyo de los demás (Collins y Feeney, 2000; Fraley y Shaver, 1998; Mikulincer et al., 1993; Simpson y Rholes, 1994). Parece que el predictor más fuerte de niveles bajos de psicopatología es la seguridad de apego; la teoría del apego propone que la seguridad del apego actúa como un "recurso" interno que promueve la adaptación (Bowlby, 1988; Mikulincer y Florian, 1998). Los sujetos con una historia de apego seguro tienen una visión más coherente y positiva sobre sí mismos (Florian, Mikulincer y Bucholtz, 1995; Mikulincer, 1998a), desarrollando una visión más constructiva y optimistas sobre los problemas de vida, experimentando así menos dolor subjetivo (Mikulincer, 1998a; Mikulincer et al., 2003) y exhibiendo menos psicopatología (Bifulco et al., 2002) que los individuos con apego inseguro. Por otro lado, las personas con apegos inseguros que utilizan estrategias secundarias se encuentran más frecuentemente en muestras clínicas que en la población en general (Dolan, Arnkoff y Glass, 1993; Mickelson et al., 1997), con un riesgo mayor de presentar perturbaciones psicológicas (Carnelley, Pietromonaco y Jaffe, 1994; Feeney y Ryan, 1994; Kemp y Neimeyer, 1999; Lopez et al., 1998) como depresión (Carnelley et al., 1994), especialmente en el caso de personas con estilos preocupado y temeroso (Carnelley et al,

1994; Reis y Grenyer, 2004; Sochos y Tsalta, 2008; Zuroff y Fitzpatrick, 1995), neuroticismo (Shaver y Brennan, 1992), desórdenes de personalidad (Brennan y Shaver, 1998) y problemas interpersonales (Bartholomew y Horowitz, 1991; Horowitz, Rosenberg y Bartholomew, 1993). Las personas con un estilo de apego temeroso informaban con más probabilidad problemas de pasividad y de inhibición social; las personas con estilo rechazante informaban problemas relacionados con falta de implicación emocional en las interacciones sociales; y las personas con un estilo preocupado señalaban dependencia excesiva de los otros.

Parece que los sujetos con apego inseguro son más vulnerables a experimentar depresión. Barber y Muenz (1996) encontraron que depresiones con conductas de internalización, por ejemplo con sentimiento de culpa, se asociaban a un estilo preocupado y rechazante, mientras que depresiones caracterizadas por conductas de externalización se relacionaban con un estilo ansioso-evitante; cada uno de estos grupos respondió positivamente a estrategias de tratamiento diferentes, confirmando que cada estilo de apego posee y manifiesta mecanismos de regulación emocional diferentes, necesitando estrategias de intervención distintas (Dozier et al., 1994).

Los individuos temerosos y preocupados tienen internalizada una visión de sí mismo negativa, difusa y disfuncional. Por otro lado, las creencias internalizadas de rechazo o inestabilidad por parte de los otros (como en el caso de los temerosos y rechazantes) pueden llevar a estos individuos a actuar recíprocamente con otros, distanciando o exigiendo demasiado (Kobak y Sceery, 1988), aumentando la evitación social y por tanto el conflicto interpersonal, rechazando los efectos potencialmente positivos del apoyo social en momentos de tensión (Simpson et al., 1992). Algunas investigaciones en muestras no clínicas también han encontrado esta relación entre los apegos inseguros y los síntomas depresivos (Carnelley et al., 1994, Murphy y Bates, 1997; West, Rose, Verhoef, Spreng y Bobey, 1998), indicando que esta relación se debe en parte a la baja autoestima (Roberts, Gotlib y Kassel, 1996).

En un estudio sobre la comorbilidad a nivel nacional en EEUU, encontraron correlación positiva entre el apego inseguro y la depresión mayor (Mickelson et al., 1997). De los tres estilos de apego inseguro señalados por Bartholomew y Horowitz

(1991), el apego evitante-temeroso es particularmente vulnerable a experimentar episodios depresivos recurrentes. Cyranowski et al., (2002) señalan que en una muestra de mujeres con episodios depresivos habituales, el 43% presentaban un estilo de apego temeroso coincidiendo con el estudio de Carnelley et al., (1994), en contraste con el 22% con apego seguro, el 20% con apego preocupado, y el 15% de apego rechazante. Esto contrasta con los resultados en muestras no clínicas, donde se encuentra aproximadamente el 60% de apego seguro y sólo el 25% (o menos) de sujetos evitantes (que pueden representar los estilos temeroso o rechazante) (Mickelson et al., 1997). Dentro del perfil depresivo, las mujeres con apego temeroso informaron de una visión de sí mismas y de actitudes hacia los otros más negativas que aquellas que tenían apego seguro. También informaron más dificultades interpersonales en cuanto a la sociabilidad y la intimidad.

Lucas Taracena y Montañés Rada (2006) realizan una revisión de los estudios existentes sobre la relación del estilo de apego y los trastornos por consumo de drogas. Encuentran una asociación clara con el apego inseguro, pero los resultados sobre las categorías específicas son inconsistentes según los instrumentos utilizados. Los estudios que siguen la línea de Hazan y Shaver (1987) indican una relación relativamente consistente entre apego evasivo y consumo de drogas. Los estudios que siguen la línea de Main y colaboradores (Main y Goldwin, 1998) nos muestran resultados inconsistentes; en algunos casos se relaciona con apego preocupado (Fonagy et al., 1996; Rosenstein y Horowitz, 1996), con rechazante (Allen, Hauser y Borman-Spurrell, 1996; Rosenstein y Horowitz, 1996) o con apego no resuelto (Fonagy et al., 1996; Riggs y Jacobvitz, 2002). Los estudios que se basan en el modelo de Bartholomew (Bartholomew y Horowitz, 1991) indican una relación entre consumo de alcohol y drogas y apegos preocupado (Magai, 1999; McNally, Palfai, Levine y Moore, 2003) y temeroso (McNally et al., 2003; Schindler et al., 2005). Lucas Taracena, y Montañés Rada (2006) parten de la base de que el estilo de apego del sujeto puede tratarse de un aspecto esencial a la hora de establecer la alianza con el terapeuta, como una relación interpersonal más, susceptible, por tanto, de mostrar características similares a las que el paciente establece con familia, amigos y otros miembros de su entorno en cuanto a elementos tales como confianza, dependencia, comunicación de necesidades afectivas, etc.; a su vez, dicha relación terapéutica es la responsable en gran parte del pronóstico del propio trastorno por conductas de drogas y del éxito del tratamiento.

Estudios longitudinales realizados en diferentes culturas indican una relación entre la seguridad proporcionada por el apego y la tolerancia al estrés. Las personas con relaciones de apego seguras tienen mayor tolerancia ante emociones conflictivas al ser capaces de considerar las múltiples causas que en ellas inciden; cuando las relaciones de apego son inseguras, aparece una tendencia a percibir solamente determinados aspectos de la realidad, distorsionándola, y obstaculizando la comprensión y aceptación de las emociones conflictivas (Grossmann y Grossmann, 1990). Las personas con apego seguro viven las situaciones estresantes como menos amenazadoras que los sujetos inseguros, y utilizan con mayor frecuencia determinadas formas de afrontamiento adaptativas: por ejemplo, la búsqueda de apoyo, tanto instrumental como informativo, la solución directa y la planificación, así como el reconocimiento y la expresión emocional. (Mikulincer y Shaver, 2003, Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo, 2006).

Meredith, Ownsworth y Strong (2008) realizan un estudio sobre el dolor crónico y el estilo de apego de los pacientes. Los sujetos con apego seguro eran menos propensos a desarrollar dolor crónico y respondían más favorablemente a las intervenciones. Los pacientes con un estilo de apego rechazante evitaban informar el dolor problemático hasta fases avanzadas, y eran percibidos como menos colaboradores en el tratamiento. Los pacientes temerosos se presentaban como desvalidos y desesperados, pero percibían las recomendaciones de intervención psicológica como señales de rechazo. Por último, los sujetos preocupados buscaban cuidados y tenían tendencia a idealizar a los profesionales de la salud, manifestando la ambivalencia a través del desafío, rechazando o sabotando el tratamiento. Parece que el apego inseguro es un factor de vulnerabilidad para predecir un peor ajuste con relación al dolor y un peor resultado en cuanto a su tratamiento.

Búsqueda de apoyo y ayuda.

Partiendo de la perspectiva de la teoría del apego, es probable que los individuos busquen apoyo emocional en sus relaciones más cercanas cuando se encuentran bajo tensión. También es de esperar que los individuos que cuentan con apoyo social actúen de manera más eficaz ante las tensiones que aquellos que no cuentan con este apoyo. Sobre la búsqueda de apoyo emocional, encontramos varias investigaciones que pretenden encontrar su relación con el de apego adulto. McLewin y Muller (2006) señalan la

existencia de relación entre el tipo de apego y la búsqueda de apoyo social. Es probable que los sujetos con apego seguro busquen el apoyo emocional de las relaciones íntimas cuando están bajo tensión, perciban un nivel alto de apoyo disponible, y estén más satisfechos con el apoyo recibido.

Parece que el estilo de apego se puede considerar como una variable que permite entender las diferencias entre los sujetos a la hora de pedir ayuda profesional ante el dolor psicológico. Los sistemas de apego se activan cuando la persona está bajo tensión (Bowlby, 1973), y la activación de los sistemas de apego inseguros inhiben a la persona en la búsqueda de la ayuda adecuada (DeFronzo, Panzarella y Butler, 2001; Florian, Mikulincer y Bucholtz, 1995; Hazan y Shaver, 1987; Kobak y Sceery, 1988) o interfiere con la habilidad de una persona para usar la ayuda cuando está presente (Coble, Gantt y Mallinckrodt, 1996). Hasta el momento, las investigaciones que se han centrado en las diferencias entre sujetos a la hora de pedir ayuda (Dozier, 1990; Feeney y Ryan, 1994; Lopez et al., 1998; Vogel y Wei, 2005) han señalado que ante determinados problemas o malestar psicológico, y después de controlar determinados síntomas, las personas con apego evitante buscaban menos ayuda e incluso la rechazan, en contraste con las personas que manifestaban un tipo de apego más ansioso. Por otro lado, los sujetos con un estilo de apego seguro suelen presentar menor nivel de malestar y son más capaces de conseguir el apoyo ante los posibles problemas que manifiesten (Vogel y Wei, 2005). Los sujetos con apego ansioso reconocen probablemente más el dolor psicológico que ellos experimentan, lo que aumenta la probabilidad de buscar ayuda profesional; esto coincide con la teoría del apego que indica que los sujetos con niveles altos de ansiedad prestan más atención a su malestar y exageran el dolor para asegurarse la ayuda de los otros (Vogel y Wei, 2005). Los sujetos con apego evitativo-rechazante tienden a no reconocer su dolor o incluso a negarlo completamente (Collins, 1996; Fraley et al., 1998; Lopez, y Gormley, 2002; Lopez, Mauricio, Gormley, Simko y Berger, 2001; Vogel y Wei, 2005), y, por lo tanto, al percibir menor malestar, ellos tampoco perciben, o lo hacen en menor grado, necesidad de ayuda profesional.

Para Bowlby (1988), las relaciones terapéuticas exitosas no sólo activan el sistema de apego del paciente, sino que el terapeuta, actuando como base segura, permite la exploración y recuperación de los pensamientos y sentimientos perdidos del paciente

relacionados con el apego, como pueden ser los recuerdos dolorosos de la niñez y los pensamientos y sentimientos que provocaron. Bowlby señaló la importancia de la relación entre el paciente y el terapeuta como un medio para el cambio. Algunos teóricos más actuales han señalado que la teoría del apego puede aplicarse a contextos específicos como el asesoramiento familiar (López, 1995), el trabajo de grupo (Pistole, 1997), y la psicoterapia breve (West, Sheldon y Reiffer, 1989).

Algunos estudios señalan que la terapia tiene características similares a la relación de apego, y que el paciente puede usar al terapeuta como una base segura que le permita explorar sus problemas dolorosos (Woodhouse et al., 2003). El estilo de apego seguro se asocia con la duración más larga de terapia y con un apego más fuerte al terapeuta (Parish y Eagle, 2003), entendiendo el apego como una base segura que permite la exploración (Ackerman et al., 2001; Mallinckrodt, 2000; Meyer y Pilkonis, 2001; Mallinckrodt et al., 2005). También encuentran que los pacientes apegados seguramente a su terapeuta informan de sesiones más profundas, mientras que los evitantes-rechazantes se asocian negativamente con la profundidad. Los sujetos con apego seguro forman más rápidamente una relación de apego seguro con el terapeuta, comprometiéndose a la exploración profunda de sus problemas y colaborando en las metas y tareas de la terapia más rápidamente que los sujetos con apego inseguro.

Algunos teóricos han comenzado a utilizar la teoría del apego de Bowlby (1973-1982) ya no sólo para explicar las relaciones familiares, románticas y de amistad, sino también para explicar las relaciones interpersonales en los grupos de trabajo (Kivlighan, Coleman y Anderson, 2000; Pistole, 1997; Rom y Mikulincer, 2003) y en los grupos terapéuticos (Chen y Mallinckrodt, 2002; Shechtman, y Rybko, 2004). En concreto, Shechtman y Rybko (2004) examinan si el estilo de apego de una persona puede determinar su forma de comportarse en un grupo terapéutico, esperando que el estilo de apego se reflejase en situaciones que representan estrés, como puede ser la fase inicial de un grupo terapéutico. Encuentran que los sujetos con un apego seguro, tenían un nivel más alto de auto-conocimiento en la primera reunión que los inseguros, y vivían esta situación como menos amenazante. Los participantes de apego evitante tendían a evitar el contacto emocional y la intimidad, y los preocupados mostraban un deseo de intimar pero

también miedo al rechazo. Concluyen que el estilo de apego es un buen predictor de la conducta futura de un grupo, encontrando las mayores diferencias entre apego seguro e inseguro. Destacan la utilidad de este dato a la hora de seleccionar a los candidatos de un determinado grupo, teniendo en cuenta el beneficio que obtiene el grupo terapéutico de la presencia de miembros que funcionen constructivamente.

En la tabla 1.21. señalamos algunos de los resultados encontrados sobre la relación entre el estilo de apego adulto y la salud mental general.

Tabla 1.21.: Investigaciones sobre apego adulto y salud mental.

ADAPTACIÓN GENERAL	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
Salud mental	Davila et al., 1997; Hazan y Shaver, 1990; Mickelson et al., 1997.	- Los individuos seguros aparecen como mejor adaptados y experimentan menos problemas psicológicos que los individuos inseguros.
	Cooper et al., 1998.	- Diferencias importantes entre los estilos de apego seguro e inseguro con relación a la sintomatología, autoconcepto y problemas de conducta en adolescentes. - Los sujetos inseguros (ansiosos y evitantes) son los que muestran resultados más pobres en cuanto a la adaptación.
	Lapsley, y Edgerton, 2002.	- Los adultos jóvenes con apego seguro tienden a estar más ajustados en la universidad a nivel social y emocional. - Los menos adaptados son los sujetos con estilos temeroso y preocupado .
	Cozzarelli et al., 2003; Kobak y Sceery, 1988; Pistole, 1989; Simpson y Rholes, 1994; Simpson et al., 1992.	- Los individuos seguros reconocen con mayor probabilidad el dolor y se enfrentan a él de manera más constructiva, contando con el apoyo de los otros.
	Mikulincer et al., 1993.	- Los individuos inseguros suelen utilizar la evitación o el distanciamiento como una estrategia para protegerse.

ADAPTACIÓN GENERAL	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
	<p>Kobak y Sceery, 1988; Mikulincer et al., 1990.</p> <p>Collins y Feeney, 2000; Fraley y Shaver, 1998; Mikulincer et al., 1993; Simpson y Rholes, 1994.</p> <p>Bowlby, 1988; Mikulincer y Florian, 1998.</p> <p>Mikulincer, 1998a.; Mikulincer et al., 2003.</p> <p>Bifulco et al., 2002.</p> <p>Dolan et al., 1993; Mickelson et al., 1997.</p> <p>Carnelley et al., 1994; Feeney y Ryan, 1994; Kemp y Neimeyer, 1999; Lopez et al., 1998.</p> <p>Zuroff y Fitzpatrick, 1995.</p> <p>Shaver y Brennan, 1992.</p> <p>Bartholomew y Horowitz, 1991; Horowitz et al., 1993.</p>	<p>- Los individuos inseguros suelen utilizar la evitación o el distanciamiento para mitigar el dolor.</p> <p>- Los individuos inseguros suelen utilizar la evitación o el distanciamiento para no enfrentarse a su posible ineficacia al intentar obtener el apoyo de los demás.</p> <p>- La seguridad del apego actúa como un "recurso" interno que promueve la adaptación.</p> <p>- Los sujetos con apego seguro desarrollan una visión más constructiva y optimista sobre los problemas de la vida, y así experimentan menos dolor subjetivo.</p> <p>- Los sujetos seguros exhiben menos psicopatología que los individuos con apego inseguro.</p> <p>- Las personas con apegos inseguros que utilizan estrategias secundarias se encuentran más frecuentemente en muestras clínicas que en la población en general.</p> <p>- Los sujetos inseguros tienen un riesgo mayor de presentar perturbaciones psicológicas.</p> <p>- Las personas con un estilo de apego temeroso tienen aún más riesgo de presentar perturbaciones psicológicas.</p> <p>- El apego inseguro se relaciona con neuroticismo.</p> <p>- Las personas con un estilo de apego temeroso presentan con mayor probabilidad problemas de pasividad y de inhibición social.</p> <p>- Las personas con estilo rechazante presentan problemas relacionados con la falta de implicación emocional en las interacciones sociales.</p>

ADAPTACIÓN GENERAL	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
Depresión	Barber y Muenz, 1996.	<ul style="list-style-type: none"> - Las personas con un estilo preocupado presentan dependencia excesiva de los otros. - Los sujetos con apego inseguro son más vulnerables a experimentar depresión. - Las depresiones con conductas de internalización, se asocian a un estilo preocupado y rechazante. - Las depresiones caracterizadas por conductas de externalización se relacionan con un estilo ansioso-evitante (temeroso).
	Carnelley et al., 1994, Murphy y Bates, 1997; West et al., 1998.	<ul style="list-style-type: none"> - En muestras no clínicas también han encontrado relación entre los apegos inseguros y los síntomas depresivos
	Carnelley et al., 1994; Reis y Grenyer, 2004; Sochos y Tsalta, 2008; Zuroff y Fitzpatrick, 1995.	<ul style="list-style-type: none"> - Niveles más altos de depresión en los sujetos preocupados y temerosos.
	Roberts et al., 1996.	<ul style="list-style-type: none"> - Señalan que la relación entre apego y depresión se debe en parte a la baja autoestima.
	Mickelson et al., 1997.	<ul style="list-style-type: none"> - Correlación positiva entre el apego inseguro y la depresión mayor.
	Cyranowski et al., 2002; Carnelley et al., 1994; Mickelson et al., 1997.	<ul style="list-style-type: none"> - El apego evitante-temeroso es particularmente vulnerable a experimentar episodios depresivos recurrentes.
Consumo de drogas	Lucas Taracena, y Montañés Rada, 2006.	<ul style="list-style-type: none"> - Asociación clara entre el consumo de drogas y el apego inseguro - Los resultados sobre las categorías específicas son inconsistentes según los instrumentos utilizados.
	Fonagy et al., 1996; Rosenstein y Horowitz, 1996.	<ul style="list-style-type: none"> - Relación entre consumo de drogas y apego preocupado.
	Allen et al., 1996; Rosenstein y Horowitz, 1996.	<ul style="list-style-type: none"> - Relación entre consumo de drogas y apego rechazante.

ADAPTACIÓN GENERAL	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
Tolerancia al estrés	<p>Allen et al., 1996; Rosenstein y Horowitz, 1996.</p> <p>Fonagy, et al., 1996; Riggs y Jacobvitz, 2002.</p> <p>Fonagy, et al., 1996; Riggs y Jacobvitz, 2002.</p> <p>McNally, et al., 2003; Schindler et al., 2005.</p> <p>Grossmann y Grossmann, 1990.</p> <p>Mikulincer y Shaver, 2003, Páez et al., 2006.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relación entre consumo de drogas y apego rechazante. - Relación entre consumo de drogas y apego no resuelto. - Relación entre el consumo de alcohol y drogas con el apego preocupado. - Relación entre el consumo de alcohol y drogas con el apego temeroso. - Relación entre la seguridad proporcionada por el apego y la tolerancia al estrés. - Las personas con apego seguro utilizan formas de afrontamiento adaptativas, por ejemplo, la búsqueda de apoyo, tanto instrumental como informativo, la solución directa y planificación, así como el reconocimiento y la expresión emocional.
Dolor crónico	Meredith et al., 2008.	<ul style="list-style-type: none"> - Los sujetos con apego seguro son menos propensos a desarrollar dolor crónico y responden más favorablemente a las intervenciones. - Los sujetos con un estilo de apego rechazante evitan informar el dolor problemático hasta fases avanzadas, y son percibidos como menos colaboradores en el tratamiento. - Los sujetos temerosos se presentan como desvalidos y desesperados, y perciben las recomendaciones de intervención psicológica como señales de rechazo. - Los sujetos preocupados buscan cuidados con tendencia a idealizar a los profesionales de la salud, manifestando la ambivalencia a través del desafío, rechazando o saboteando el tratamiento. - Parece que el apego inseguro es un factor de vulnerabilidad para predecir un peor ajuste con relación al dolor y un peor resultado en cuanto al tratamiento.

ADAPTACIÓN GENERAL	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
<p>Búsqueda de apoyo y ayuda</p>	<p>McLewin y Muller, 2006.</p> <p>DeFronzo et al., 2001; Florian et al., 1995; Hazan y Shaver, 1987; Kobak y Sceery, 1988.</p> <p>Coble et al., 1996.</p> <p>Dozier, 1990; Feeney y Ryan, 1994; Lopez et al., 1998; Vogel y Wei, 2005.</p> <p>Vogel y Wei, 2005.</p> <p>Collins, 1996; Fraley et al., 1998; Lopez, y Gormley, 2002; Lopez et al., 2001; Vogel y Wei, 2005.</p> <p>Parish y Eagle, 2003.</p> <p>Ackerman et al., 2001; Mallinckrodt, 2000; Meyer y Pilkonis, 2001; Mallinckrodt et al., 2005.</p>	<p>- Es probable que los sujetos con apego seguro busquen el apoyo emocional de las relaciones íntimas cuando están bajo tensión, perciban un nivel alto de apoyo disponible, y estén más satisfechos con el apoyo recibido.</p> <p>- La activación de los sistemas de apego inseguros inhiben a la persona en la búsqueda de la ayuda adecuada.</p> <p>- La activación de los sistemas de apego inseguros interfiere con la habilidad de una persona para usar la ayuda cuando está presente.</p> <p>- Las personas con apego evitante buscan menos ayuda e incluso la rechazan, en contraste con las personas que manifestaban un tipo de apego más ansioso.</p> <p>- Los sujetos con apego seguro suelen presentar menor nivel de malestar y son más capaces de conseguir apoyo.</p> <p>- Los sujetos con apego ansioso reconocen más el dolor psicológico, lo que aumenta la probabilidad de buscar ayuda profesional.</p> <p>- Los sujetos con apego evitativo-rechazante tienden a no reconocer su dolor o incluso a negarlo completamente y a percibir menor o ninguna necesidad de ayuda profesional.</p> <p>- El estilo de apego seguro se asocia con la duración más larga de terapia y con un apego más fuerte al terapeuta.</p> <p>- Los pacientes apegados de forma segura a su terapeuta informan de sesiones más profundas.</p> <p>- Los evitantes-rechazantes se asocian negativamente con la profundidad de las sesiones.</p>

ADAPTACIÓN GENERAL	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
	Shechtman, y Rybko, 2004.	<ul style="list-style-type: none"> - Los sujetos con apego seguro forman una relación de apego segura con el terapeuta más rápidamente que los sujetos con apego inseguro, comprometiéndose a la exploración profunda de sus problemas y colaborando en las metas y tareas de la terapia. - El estilo de apego de los componentes de un grupo terapéutico es un buen predictor de la conducta futura del grupo. - Los sujetos seguros pueden ayudar a la hora de que el grupo funcione constructivamente.

RELACIONES PROFESOR-ALUMNO Y APEGO

2.1.- RELACIONES PROFESOR-ALUMNO.

INTRODUCCIÓN.

“Lo que se enseña sin querer enseñarlo, y lo que se aprende sin querer aprenderlo puede ser, y es con frecuencia, lo más importante y lo más permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje, y esto a su vez depende, en buena medida, del estilo de relación que establecemos con los alumnos” (Morales, 1998, p. 9).

Entendemos la relación profesor-alumno como interacción; es decir, la acción de influencia y reciprocidad que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido. La interacción dentro del aula es una realidad socio-emocional y cognitiva compleja, influida por el entorno físico. El aula es el contexto básico donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el complejo entramado de la interacción educativa en sus múltiples aspectos; es un escenario interactivo en el que el maestro y el alumno ejercen su actividad, teniendo como objetivos los mismos fines (González Blanco, 2004);

finés que son muy variados, desde el conocimiento de hechos y destrezas hasta todos aquellos de carácter más social y afectivo; por lo que podemos afirmar que la escuela es un contexto de socialización.

Aunque el papel de la familia en la socialización y el desarrollo global del niño es crucial a lo largo de todas las edades, cuando el niño comienza la escuela otras figuras importantes, como los maestros y los compañeros, compartirán esta función. Actualmente tenemos que contar con que los niños pasan prácticamente más horas en la escuela que en el hogar, por lo que la institución escolar tiene un papel cada vez más destacado en el desarrollo socioafectivo y general del niño.

El interés por el análisis de la práctica educativa y de la interacción en el aula viene dado por una serie de cambios en los supuestos y principios básicos que han presidido la investigación en el ámbito educativo. En el presente capítulo pretendemos señalar de manera breve estos cambios, señalando algunas de las aportaciones fundamentales, para poder centrarnos posteriormente en las relaciones profesor-alumno. Trataremos de entender su importancia y las implicaciones de la calidad de estas relaciones en la evolución del alumnado, analizando las intervenciones que pueden mejorar estas interacciones; para ello revisaremos las aportaciones más significativas de la teoría del apego al campo de la educación, y en concreto a su relación con el ajuste escolar y a su influencia en las interacciones profesor-alumno, dedicando un apartado especial a la revisión de los planteamientos teóricos y aplicaciones prácticas sobre las relaciones profesor-alumno de Robert Pianta, uno de los teóricos que más ha investigado e investiga sobre este tema, siendo además la base sobre la que se centra gran parte de esta tesis.

2.2.- BREVE ANÁLISIS DE LAS DIFERENTES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LAS RELACIONES PROFESOR-ALUMNO.

Tradicionalmente, el interés de la investigación en el ámbito educativo se ha centrado fundamentalmente en la interacción del alumnado con los contenidos de aprendizaje, desligando tal actividad de su contexto social y afectivo; pero en las últimas décadas este interés se ha desplazado desde la preocupación exclusiva por identificar las claves de la «eficacia docente», lo que suponía establecer relaciones lineales entre el comportamiento del profesor y los resultados del aprendizaje, hacia el interés por el estudio de las variables y mecanismos de la interacción educativa en su conjunto.

Como señalan Coll y Sánchez (2008) los investigadores centrados en el estudio de las relaciones e interacciones que se establecen entre profesor y alumnos en el contexto del aula han dirigido su atención a diversos objetivos: identificar los rasgos del “profesor ideal”, describir los “estilos de enseñanza”, describir los comportamientos del “profesor eficaz”, analizar el clima socioemocional de la clase, etc.; reflejando de alguna manera la evolución de los distintos paradigmas teóricos y metodológicos dentro del pensamiento educativo y psicoeducativo.

Entre 1960 y 1980 las investigaciones se centraron en las conductas significativas del maestro (p.ej., Brophy y Good, 1986; Gage y Needel, 1989) y en el desarrollo de teorías basadas en procesos socio-emocionales, motivacionales (Connell y Wellborn, 1991; Deci y Ryan, 1985; Wentzel, 2002) e instruccionales (Resnick, 1994; Stevenson y Lee, 1990) con el fin de mejorar y modificar las competencias escolares. Simplificando mucho, se podría decir que de la preocupación por identificar los rasgos o características de la personalidad de los docentes “eficaces”, se ha pasado al interés por determinar los métodos de enseñanza “eficaces”, y de aquí al propósito de identificar con precisión las “competencias profesionales de los docentes eficaces” (Coll y Sánchez, 2008).

Actualmente el interés se centra en el análisis de la interacción entre las características del estudiante y las conductas del maestro (p.ej., Morrison y Connor, 2002; Rimm-Kaufman et al., 2002), y son cada vez más los investigadores y profesionales de la educación que sostienen que no hay una relación unidireccional y jerárquica entre unos y otros, sino más bien bidireccional y de interdependencia (Coll y Sánchez, 2008, Medina Rivilla, 1989).

La mayoría de estas investigaciones y estudios sobre las relaciones interpersonales señalan la importancia de tener en cuenta el sistema ecológico o contexto en el que ocurren estas relaciones (Feeney y Noller, 2001; Fuéguel, 2000; Medina Rivilla, 1989; Morales, 1999; Pianta, 1999; Wubbels y Levy, 1993), considerando el entorno o ambiente donde tiene lugar la relación como un todo y no solamente como un conjunto de estímulos aislados e independientes. Dentro de la psicología del desarrollo, el enfoque ecológico (Bronfenbrenner y Morris, 1998; Lerner, 1998; Sameroff, 1995, 2000), la extensión de estas perspectivas al entorno escolar (Connell y Wellborn, 1991; Pianta, 1999; Resnick, 1994; Stevenson y Lee, 1990) y el desarrollo y aceptación creciente de los enfoques socioculturales y situados de la cognición, del aprendizaje y de la enseñanza (Brown, Collins y Duguid, 1989; Díaz Barriga, 2006), han facilitado el entendimiento de los procesos interactivos que los niños y adolescentes experimentan en el ambiente escolar (Pianta, 2006a).

El aula, desde el punto de vista ecológico (Bronfenbrenner, 1979, 2000, 2004; Bronfenbrenner y Morris, 1998, 2006), es un microsistema que condiciona la relación entre las personas, influido por el mesosistema envolvente (centro, comunidad inmediata), y a la vez afectado por las redes que generan los exosistemas -cuyos eventos influyen en la persona, aunque no participe directamente en ellos- y las influencias socioculturales e históricas (Bronfenbrenner y Morris, 1998). Aunque desde otra perspectiva teórica, Coll y Sánchez (2008) señalan que lo que sucede en el aula también es el resultado de factores, procesos y decisiones que tienen su origen en otros ámbitos o niveles como, entre otros, la organización y el funcionamiento de la institución educativa de la que forma parte, el currículo o plan de estudios vigente, las condiciones de trabajo del profesorado, su formación inicial, los apoyos disponibles, la valoración social y el prestigio social de los contenidos de aprendizaje.

Además de la importancia de los procesos de interacción e intercambios comunicativos que tienen lugar en el aula, comienza a diferenciarse entre contexto físico (características espaciales, materiales, etc) y contexto mental (representaciones, expectativas, afectos y motivaciones de los participantes), y a estudiar su interrelación y su incidencia sobre el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll y Sánchez, 2008; Medina Rivilla, 1989).

Otra perspectiva teórica acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta la interacción y la influencia educativa es la denominada “concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar” (Coll, 1990; 2001), que entienden el aprendizaje como:

“ un proceso de construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva de sentido llevado a cabo por el alumno o aprendiz y referido a contenidos complejos culturalmente elaborados, establecidos y organizados”, proceso que “se produce gracias a la mediación, la intervención y el apoyo del profesor o agente educativo, que es el responsable de orientar y guiar la construcción de los significados y sentidos que el aprendiz elabora de manera que estos se acerquen efectivamente a los contenidos culturales que son objeto de la enseñanza y el aprendizaje” (Coll, Onrubia y Mauri, 2008, p 35).

Desde esta perspectiva, encontramos una clara asociación entre las relaciones profesor-alumno y el progreso cognoscitivo de éste último; la figura del profesor y su interacción educativa son consideradas como una ayuda en la construcción del conocimiento del alumno, construcción que no deja de ser individual e interna. Por lo tanto, consideran que la ayuda o influencia educativa más eficaz es aquella que se adapta al proceso de construcción que lleva a cabo cada uno de los alumnos.

La interacción en la enseñanza es un proceso comunicativo-formativo caracterizado por la bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes participantes en ella (Coll y Sánchez, 2008; Medina Rivilla, 1989); pero aún teniendo clara esta influencia mutua, parece necesario centrarse en la figura del profesor y en destacar aquellas características

personales suyas que facilitan esta compleja relación, ya que será el profesor el encargado de fomentarla y mejorarla.

Desde el punto de vista del profesor, el tipo de interacción estará en función de sus conocimientos, estilos educativos y modelos de conducta, además de las percepciones y expectativas que tenga sobre sus alumnos (Díaz-Aguado, 2003; Medina Rivilla, 1989), de sus emociones, deseos, objetivos personales (Fuéguel, 2000; Beishuizen, Hof, van Putten, Bouwmeester y Asscher, 2001), de su manera de entender las relaciones y de sus propias representaciones mentales sobre sus experiencias en relaciones cercanas (Hamre y Pianta, 2001; Horppu y Ikonen-Varila, 2001; Kennedy y Kennedy, 2004; Kesner, 2000), e incluso en función de sus recuerdos sobre sus propios maestros (Calderhead y Robson, 1991). El profesor es el encargado más directo e inmediato de apoyar y promover el aprendizaje, entendido de manera amplia, de sus alumnos. Como señala Fuéguel (2000), el profesor es quien está en contacto directo con los alumnos, y quien llevará a cabo el proceso educativo; depende de él y de sus características personales, los métodos que utilice, los valores y las actitudes que promueva, más allá de las normas establecidas por la administración o por el centro. Cuando un profesor está en el aula con sus alumnos, se está relacionando constantemente; explica, pregunta, se comunica verbal y no-verbalmente. La relación profesor-alumno la podemos entender de una manera muy amplia, destacando que todo es relación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje: como afirma Morales (1999, p.10), *“todo es relación y comunicación; incluso nuestro modo de mirar a los alumnos les está diciendo algo”*.

Villar Angulo (1990), también analiza la figura del profesor, a quien define como un ser humano con todo lo que ello implica; emociones, deseos y objetivos personales, que entrarán a formar parte de la clase, lo que influirá en su actitud frente a ella. Y señala que el profesor siempre actúa, implícita o tácitamente, consciente o inconscientemente.

Morales (1999) señala tres pasos en este proceso de interacción y de influjo constante:

1. Conducta del profesor y percepción de los alumnos. Las conductas del profesor influyen en la percepción que tienen los alumnos de su propia relación con los profesores.
2. Consecuencias en el alumno. Su manera de actuar ante estas percepciones.
3. Percepción de los alumnos por parte del profesor, de su dedicación al trabajo y sus sentimientos (agrado, apatía, desinterés,...) influyendo a su vez en su dedicación como profesor y en el trato hacia los alumnos.

Esta interacción mutua la presenta en un gráfico (Figura 2.1), indicando que este influjo puede ser positivo o negativo (p.ej., la pasividad del alumno hace que el profesor se vea incompetente o no sienta agrado por su tarea, y actúe provocando la falta de interés por parte del alumno). Pero si este influjo no es el adecuado, es al profesor a quién corresponde modificarlo.

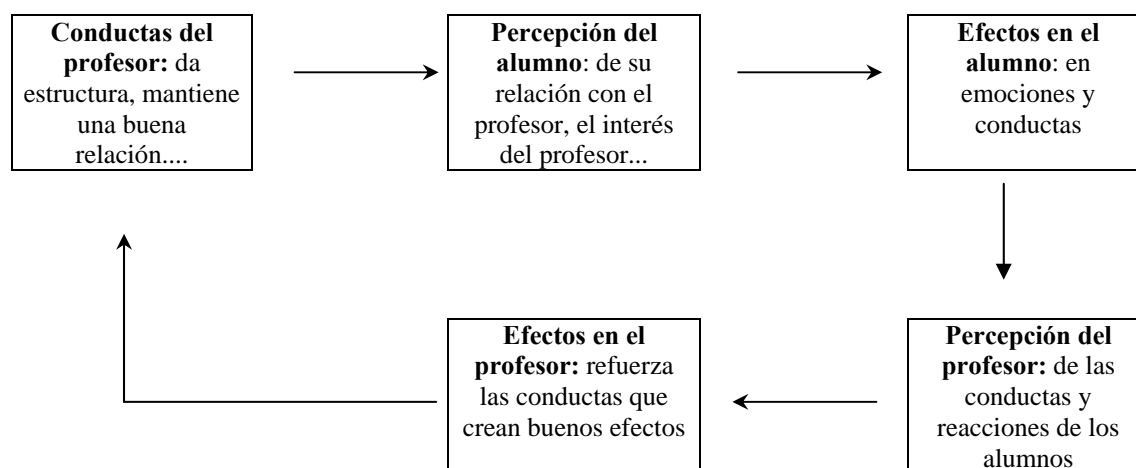


Figura 2.1.: Interacción entre conductas y percepción del profesor y del alumno (Morales, 1999, p 47).

En la misma línea, Díaz-Aguado (2003) señala que la percepción que el profesor se forma de cada uno de sus alumnos al principio de curso, aunque suele ser bastante precisa, se puede ver afectada por las expectativas (“efecto pygmalión”; Rosenthal y

Jacobson, 1968), concretándose en una actitud determinada y manifestándose en una manera concreta de comportarse, que tendrá sus efectos sobre la interacción, el rendimiento y la conducta social de sus alumnos. Algunas de las actitudes identificadas más frecuentemente hacia los alumnos han sido: actitud de apego hacia aquellos alumnos que exigen poco al profesor, muestran un buen rendimiento y no plantean problemas de conducta en clase; actitud de indiferencia hacia alumnos pasivos, tristes, nerviosos; actitud de preocupación hacia alumnos que rinden poco pero que son dóciles; y actitud de rechazo hacia quienes rinden poco, exigen demasiado y son percibidos como hiperactivos y hostiles.

2.2.1.- CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR.

Los alumnos tienen una serie de necesidades, que no se limitan a aprobar una asignatura; la eficacia del profesor dependerá de cómo satisface esas necesidades básicas, incluso sin ser consciente de ello. Morales (1999) propone tres áreas de actuación para el profesor: las relaciones interpersonales (creando un ambiente de seguridad y confianza, como base necesaria para aprender e interiorizar lo que se va aprendiendo), la estructura del aprendizaje (proporcionando información, y orientación, cuidando la secuencia didáctica), y el apoyo de la autonomía y del desarrollo integral del alumno (capacidad del profesor de fomentar la motivación interna, la comunicación competente, el aprender a pensar). Estas tres áreas, entendidas en su conjunto, nos darían una idea clara de la función del maestro, y por lo tanto serían una referencia para poder destacar las características que debe tener un buen maestro.

Encontramos muchas investigaciones y estudios sobre las características del buen profesor o profesor ideal, con metodologías y perspectivas muy distintas. Se han utilizado diferentes instrumentos de evaluación: datos de entrevistas a profesores, cuestionarios (Wubbels y Levy, 1993), redacción libre (Beishuizen et al., 2001), observación directa en el aula (Calderhead, 1996) y encuestas a los propios alumnos (Rebollo Pacheco y Pozo Muñoz, 2000) entre otros métodos; y aunque no se ha llegado a determinar un perfil único, todos resultan interesantes a la hora de profundizar en la figura del docente.

En general se han señalado dos áreas fundamentales en el estudio de la figura del profesor: la personalidad y la habilidad o eficacia. En cuanto a las características de personalidad del buen profesor, se destacan cualidades de componente social y afectivo (Lowyck, 1994), y personalidad madura y equilibrada, aunque hay pocas conclusiones concretas. González Blanco (2004) revisa las características ideales que aparecen más destacadas a lo largo de la literatura, señalando: la capacidad de autocontrol, el entusiasmo por la profesión, la flexibilidad, la estabilidad emocional e, incluso, la apariencia física; pero también nos indica que desde esta perspectiva parece no tenerse en cuenta la interacción profesor-alumno ni la influencia del contexto en el que se desarrolla la actividad docente, y que a su vez aportaría un cierto inmovilismo al tratarse en muchos casos de rasgos o características invariables.

Sobre la habilidad o la eficacia del profesor, los datos surgen del análisis de la relación entre la conducta docente (comportamientos interactivos y comportamientos referidos al control, organización y gestión del aula) y el resultado o producto final, poniendo énfasis en la conducta y el rendimiento del alumno por encima de otras variables del proceso de enseñanza-aprendizaje, como la interacción y el desarrollo personal y social; es decir, los datos se centrarían más en un modelo instructivo eficaz (Bueno, 2001; Montero, 1990). En cuanto a las habilidades del profesor destacan: conocimiento, experiencia, explicaciones claras y mantenimiento de la disciplina en clase (Emmer, Evertson y Anderson, 1980); mantenimiento de rutinas, explicaciones claras, uso de ejemplos, discusiones en clase (Leinhardt, 1993); énfasis en la distinción entre el conocimiento práctico y el teórico (Kessels y Korthagen, 1996); capacidad de mantener el orden, dar instrucciones claras, simular situaciones reales, comentar en voz alta los pasos de determinadas tareas, e interrelacionar diferentes contenidos, entre otras características (Calderhead, 1996). González Blanco (2004) también encuentra cualidades valoradas relacionadas con la aptitud pedagógica, el interés por la materia y por los alumnos, la cooperación, el liderazgo y la preparación intelectual. Coll y Solé (1990) señalan que la eficacia del profesor, más que relacionada con determinados rasgos de personalidad, se relaciona con la toma de decisiones razonables y adecuadas, y con la capacidad de llevarlas a la práctica conforme a las peculiaridades de la situación concreta de la enseñanza. En general se destaca la capacidad para mantener el orden, las explicaciones

claras, el conocimiento de contenidos pedagógicos (van Driel, Verloop y De Vos, 1998) y la experiencia (Peterson y Comeaux, 1987; Sabers, Cushing y Berliner, 1991).

Otras investigaciones se centran en la figura del profesor en función de las relaciones que surgen dentro del aula. Wubbels y Levy (1993) realizan una investigación con el fin de analizar estas relaciones; para ello tienen en cuenta el modelo desarrollado por Leary (1957), que describe y mide comportamientos interpersonales específicos, partiendo de la idea de que lo que comunican los seres humanos es un indicativo de su personalidad. El modelo de Leary permite medir el comportamiento del individuo tanto en poblaciones normales como clínicas, señalando 8 categorías distintas que se pueden presentar en un plano de dos dimensiones: proximidad (afecto / hostilidad) e influencia (dominio / sumisión). La dimensión proximidad señala el grado de cooperación o proximidad entre los sujetos que se están comunicando, y la dimensión de la influencia indica quién dirige o controla la comunicación y su frecuencia.

Wubbels y Levy (1993) basándose en el instrumento utilizado por Leary (*The Interpersonal Adjective Checklist*, ICL; Laforge y Suczek, 1955), poco adecuado para su utilización con profesores y estudiantes, elaboran el Cuestionario de la Interacción del Profesor (*The Questionnaire on Teacher Interaction*, QTI; Créton y Wubbels, 1984; Wubbels, Créton y Hooymayers, 1985; Wubbels y Levy, 1991). Señalan que el profesor ideal es aquel que favorece la cooperación y orienta al alumno hacia la responsabilidad y la libertad; en el polo contrario estarían el desorden y no fomentar la participación de los alumnos. También señalan que las percepciones de los estudiantes y de los profesores sobre la conducta interpersonal difieren. Una razón importante de esta discrepancia puede ser que los profesores señalan más sus ideales que su conducta real. Wubbels y Levy (1993) señalan la importancia de incluir programas de formación para los profesores, aprovechando especialmente la formación de los estudiantes de magisterio, para trabajar sobre los estilos de comunicación y conducta, y sobre las estrategias más adecuadas. En investigaciones posteriores (Levy, Den Brok, Wubbels y Brekelmans, 2003; Scott, 2001; Den Brok, 2001; Wubbels y Brekelmans, 1998) sobre la conducta interpersonal del maestro, se señala que aquellas conductas centradas en el profesor (como la influencia o la dominancia) y la conducta cooperativa (proximidad) se relacionan positivamente con los resultados cognoscitivos y afectivos del estudiante. De esta manera, los alumnos que

perciben a sus maestros como dominantes y cooperativos consiguen más logros a nivel afectivo y cognitivo.

En función de la edad de los niños también se señalan perfiles distintos sobre lo que se considera profesor ideal. Kutnick y Jules (1993) encontraron datos diferentes sobre las características del buen profesor según las edades de los niños. Los más pequeños valoraban el aspecto físico del profesor y el que enseñara bien. Alrededor de los 12 años señalaban como cualidades más valoradas la capacidad de mantener el orden en la clase, el hacerse cargo de que no todos los alumnos son iguales y el atender a las necesidades individuales de éstos. Los mayores proporcionaban más información: estar bien preparados, ser educados y respetuosos, estar motivados, preocuparse por los alumnos, estimularlos, atender las necesidades particulares, y utilizar el refuerzo positivo... manifestando también que los buenos profesores son muy distintos entre sí. Desde la perspectiva de los profesores, éstos coinciden en verse a sí mismos como modelos de identificación y en aceptar las responsabilidades que implica esta percepción que tienen de sí mismo.

Beishuizen et al., (2001) realizaron una investigación sobre las creencias que tanto profesores como alumnos tenían sobre el buen profesor. Además de presentar una amplia revisión de trabajos e investigaciones sobre el tema señalan datos interesantes utilizando el método de la redacción libre. Entre los resultados destacan que los alumnos de primaria describen al “buen profesor” como un instructor competente, mientras que los de secundaria ponen especial énfasis en los aspectos de relación. Los estudiantes más jóvenes se centran más en la habilidad que en la personalidad, al contrario que los más mayores. También encuentran que, a diferencia de lo que ocurre con los estudiantes de primaria, las diferencias entre las ideas de los profesores y los alumnos de secundaria acerca del “profesor ideal” son relativamente pequeñas.

Rebollo Pacheco y Pozo Muñoz (2000) pretenden detectar los atributos del profesor ideal y descubrir los componentes evaluativos, emocionales o afectivos ligados a dicho concepto a través de una encuesta de opinión a los estudiantes universitarios, utilizando un diferencial semántico. Encuentran que las características más valoradas son las relacionadas con “la competencia docente”; coincidiendo con las características que

hemos visto en otros estudios. También destacan atributos relacionados con el estilo de relación que el profesor mantiene con sus alumnos como: sabe escuchar, es accesible, es sociable, despierto, motivador y comprensivo; y características de personalidad como: justo, objetivo, seguro y activo.

Otro de los aspectos analizados con relación a las características del profesor es la formación del profesorado, entendido como un posible aspecto importante en la calidad de la educación. Maldonado y Carrillo (2006) conciben la figura del maestro como una figura de cuidado y de protección de los niños, que ejerce una influencia tan determinante en su ajuste y desempeño que nos lleva a reconsiderar su rol dentro del colegio, y su formación y capacitación antes de iniciar dicha labor, como factores que pueden ejercer una influencia en su desempeño diario con los niños, coincidiendo con una gran cantidad de estudios que sí señalan que el nivel de formación del maestro influye directamente en la calidad de la educación (Blau, 2000; Burchinal, Cryer, Clifford y Howes, 2002; de Kruif, McWilliam, Ridley y Wakely, 2000; Howes, Whitebook y Phillips, 1992; McCartney, 1984; National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network, NICHD ECCRN, 1996; 2002a; Rice, 2003; Scarr, Eisenberg y Deater-Deckard, 1994).

Por otro lado, Phillipsen, Burchinal, Howes y Cryer (1997) encuentran que la asociación entre la educación de maestros y la calidad del aula global desapareció cuando se tenían en cuenta otros aspectos (p.ej., la ratio profesor-alumno). Hamre y Bridges (2004) señalan que estos resultados pueden indicar los efectos de la selección; por ejemplo, los maestros con más educación pueden escoger trabajar en los centros de mayor calidad. Además, señalan la asociación entre la educación y las conductas interactivas del maestro, caracterizadas por la positividad y la sensibilidad. Phillips, Mekos, Scarr, McCartney y Abbott-Shim (2001) encuentran correlaciones positivas entre el nivel de educación de los maestros y la calidad de la educación en la niñez temprana, pero no encuentran relación cuando se trata de niños menores de tres años. Burchinal et al., (2000) también encuentran una asociación entre la educación de maestros y las habilidades académicas de las niñas, pero no en las habilidades académicas de los niños.

Pianta et al., (2005) intentaron explicar las variables que influían en la calidad de las aulas preescolares en las que se implantó un programa de mejora, llegando a la conclusión de que la educación y las credenciales de los maestros, su experiencia y su confianza, eran predictores de calidad del aula, aunque todas las asociaciones eran moderadas y los predictores más robustos eran la pobreza y la estatalidad del centro. Tout, Zaslow y Berry (2005) realizaron una revisión de la literatura sobre el tema concluyendo que generalmente se unían los niveles más altos de educación del maestro a la mejor calidad en la niñez temprana.

Sin embargo, también encontramos otros estudios que no encuentran ningún tipo de asociación entre la formación del maestro y la calidad de la educación (Early et al., 2006; Early et al., 2007; NICHD ECCRN, 2002b; 2005), llegando a la conclusión de que el nivel educativo y formativo de los maestros influye poco en su efectividad en el aula, es decir, en los resultados académicos y en el progreso general del alumno. Por lo tanto no está muy claro que la amplia formación y nivel académico sean sinónimos de buen profesor.

Early et al., (2006) señalaron que aunque la formación del maestro es una condición necesaria para lograr una buena calidad en el aula, no es condición suficiente para asegurar la calidad en los programas y mejoras en los resultados de los niños. En un estudio más reciente (Early et al., 2007), después de contrastar siete estudios que analizaban diferentes programas para niños de 4 años, y aunque esperaban encontrar asociaciones entre la educación del maestro y la calidad del aula y resultados escolares, concluyen que no encuentran evidencias de esta asociación, señalando que las relaciones entre el adulto y el niño son la base para muchos aprendizajes, incluso de las habilidades académicas, coincidiendo con la idea de algunos investigadores sobre la educación en la niñez temprana (Espinosa, 2002; Hamre y Pianta, 2005; Shonkoff y Phillips, 2000; Pianta, 1999), y señalando, entre otras razones, el poco énfasis que se ha dado a este aspecto en los programas para la preparación de los maestros de Educación Infantil, más preocupados por la instrucción académica. Early et al., (2007) señalan la necesidad de incluir habilidades de relación con los niños dentro del aprendizaje académico de los maestros, especialmente de educación infantil, además de tener en cuenta las influencias

de otros componentes del sistema educativo (p. ej., materiales adecuados, apoyo curricular, o escenarios apropiados).

Otra de las características del maestro que se asocia a la calidad de la relación profesor-alumno es la experiencia. Los maestros que llevan más años en ejercicio suelen tener interacciones de calidad más alta (Hearns, 1998). En un estudio reciente, LoCasale-Crouch et al., (2007) señalan que la mejor calidad del aula está relacionada con mayor experiencia del maestro, pero no con su nivel ni certificación académica. Estos datos, en ocasiones contradictorios, nos sugieren que las relaciones entre la educación de los maestros y la calidad del aula son complejas y que no es fácil encontrar una asociación clara.

Por último destacar, que cada vez se realizan más estudios sobre las relaciones profesor-alumno con el fin de determinar cuáles son las características del profesor que facilitan la calidad del aula y el ajuste del niño al ámbito escolar, especialmente en los primeros años, resultando curioso que son precisamente los profesores más expertos los que analizan e interpretan más estas relaciones (Beishuizen et al., 2001).

En la Tabla 2.1. señalamos a modo de resumen algunos de los datos obtenidos por aquellas investigaciones que han analizado cuáles son las características más valoradas o ideales del profesor.

Tabla 2. 1. Resumen de algunas investigaciones centradas en las características del “profesor ideal”

FACTOR EN EL QUE SE CENTRAN	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Características valoradas
Características de personalidad	Lowyck, 1994. González Blanco, 2004.	- Cualidades de componente social y afectivo. - Personalidad madura y equilibrada. - Autocontrol, entusiasmo por la profesión, flexibilidad, estabilidad emocional e, incluso, apariencia física.

FACTOR EN EL QUE SE CENTRAN	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Características valoradas
Características relacionadas con habilidad o eficacia	<p>Emmer et al., 1980.</p> <p>Leinhardt, 1993.</p> <p>Kessels y Korthagen, 1996.</p> <p>Calderhead, 1996.</p> <p>González Blanco, 2004.</p> <p>Coll y Solé, 1990.</p> <p>van Driel, Verloop, y De Vos, 1998</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento y experiencia. - Explicaciones claras. - Mantenimiento de la disciplina en clase - Mantenimiento de rutinas. - Explicaciones claras. - Uso de ejemplos. - Debates y discusiones en clase. - Énfasis en la distinción entre el conocimiento práctico y el teórico. - Capacidad de mantener el orden. - Dar instrucciones claras. - Simular situaciones reales. - Comentar en voz alta los pasos de determinadas tareas. - Interrelacionar diferentes contenidos. - Aptitud pedagógica. - Interés por la materia y los alumnos, cooperación, liderazgo, preparación intelectual. - Toma de decisiones razonables y adecuadas. Capacidad de llevarlas a la práctica conforme a las peculiaridades de la situación concreta de la enseñanza. - Capacidad para mantener el orden. - Explicaciones claras. - Conocimiento de contenidos pedagógicos.
Tipo de interacción	<p>Wubbels y Levy, 1993.</p> <p>Levy et al., 2003; Scott, 2001; Den Brok, 2001; Wubbels y Brekelmans, 1998.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Favorece la cooperación y orienta al alumno hacia la responsabilidad y la libertad. - Dirige y controla (influencia) y conducta cooperativa (proximidad).
En función de la edad de los niños	Kutnick y Jules, 1993.	<ul style="list-style-type: none"> - Niños pequeños: aspecto físico del profesor y que enseñe bien.

FACTOR EN EL QUE SE CENTRAN	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Características valoradas
Formación	<p>Beishuizen et al., 2001.</p> <p>Rebollo Pacheco y Pozo Muñoz, 2000.</p> <p>Blau, 2000; Burchinal, Cryer, Clifford, y Howes, 2002; de Kruif et al., 2000; Howes et al., 1992; McCartney, 1984; NICHD ECCRN, 1996, 2002a; Rice, 2003; Scarr et al., 1994.</p> <p>Phillipsen et al., 1997.</p> <p>Hamre y Bridges, 2004.</p> <p>Phillips et al., 2001.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Niños de primaria: capacidad de mantener el orden en la clase y atender a las necesidades individuales de los alumnos. - Niños de secundaria: preparación, ser educado y respetuoso, estar motivado, preocuparse por los alumnos, estimularlos, atender las necesidades particulares, y utilizar el refuerzo positivo. - Niños de primaria: instructor competente. Habilidad. - Niños de secundaria; énfasis en los aspectos de relación. Personalidad. - Estudiantes universitarios: atributos relacionados con el estilo de relación: sabe escuchar, es accesible, es sociable, despierto, motivador y comprensivo; y características de personalidad: justo, objetivo, seguro y activo. - Formación del profesorado como aspecto importante en la calidad de la educación. - La asociación entre la educación de maestros y la calidad del aula global desapareció cuando se tenían en cuenta otros aspectos (p.ej., ratio profesor-alumno). - Los maestros con más formación pueden seleccionar centros de mayor calidad. - Asociación entre educación y conductas interactivas del maestro caracterizadas por positividad y sensibilidad. - Correlaciones positivas entre nivel de educación del maestro y calidad de la educación en la niñez temprana, sin encontrar esa relación cuando se trata de niños menores de tres años.

FACTOR EN EL QUE SE CENTRAN	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Características valoradas
Experiencia	<p>Burchinal et al., 2000.</p> <p>Pianta et al., 2005.</p> <p>Tout et al., 2005.</p> <p>Early et al., 2006; Early et al., 2007; NICHD ECCRN, 2002b, 2005.</p> <p>Early et al., 2007; Espinosa, 2002; Hamre y Pianta, 2005; Shonkoff y Phillips, 2000; Pianta, 1999.</p> <p>Hearns, 1998; Peterson y Comeaux, 1987; Sabers et al., 1991.</p> <p>LoCasale-Crouch et al., 2007.</p>	<p>- Asociación entre educación de maestros y habilidades académicas de las niñas, pero no habilidades académicas de los niños.</p> <p>- Asociación entre educación y credenciales de los maestros, experiencia y su confianza, aunque todas las asociaciones eran moderadas, y los predictores más robustos eran la pobreza y la estatalidad del aula.</p> <p>Amplia revisión de la literatura sobre el tema. Concluyen que generalmente los niveles más altos de educación del maestro van unidos a la mejor calidad de educación en la niñez temprana.</p> <p>- No encuentran ningún tipo de asociación entre formación del maestro y calidad de la educación.</p> <p>- Más que la formación, son las relaciones entre el adulto y el niño la base para muchos aprendizajes, incluso de las habilidades académicas.</p> <p>- Los maestros que llevan más años en ejercicio suelen tener interacciones de calidad más alta.</p> <p>- La mejor calidad del aula está relacionada con mayor experiencia del maestro, pero no con su formación y certificación académica.</p>

2.2.2.- CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO.

Hemos visto algunos aspectos importantes sobre la figura del profesor, pero en la relación profesor-alumno, entendida como interacción recíproca, el papel que desempeña el alumno también es muy importante. Su influencia en la interacción también depende de

su conducta, de su personalidad, del estilo cognitivo, de la percepción que tiene sobre sí mismo, sobre el profesor y sobre sus compañeros, de su capacidad para establecer relaciones con los demás, de su percepción de relaciones pasadas y actuales, y de la interpretación que hace de la percepción que los demás tiene de él (Medina Rivilla, 1989). Recuérdese el gráfico (Figura 2.1) que nos señala Morales (1999) sobre el proceso de interacción dentro del aula y del influjo constante: la conducta del profesor puede influir en la percepción que los alumnos tienen de su relación con él, actuando en función de dicha percepción, e influyendo a su vez en la actuación y trato del profesor hacia sus alumnos, en el entendimiento de que lo importante no es lo que haga el profesor, sino lo que percibe el alumno, la idea o imagen que se forma de él.

Lo que parece claro es que todos estos aspectos pueden influir en el tipo de relación que mantenga el alumno con su profesor. Por ejemplo se encontró que la percepción de conflicto por parte de un maestro con relación a un determinado alumno era relativamente estable para otros profesores de ese mismo alumno (Pianta, Steinberg y Rollins, 1995), lo que indicaba que una parte importante de las variaciones en cuanto a las percepciones del maestro sobre su relación con un estudiante es probablemente atribuible a las características estables del alumno (Saft y Pianta, 2001). Algunas de las características de los niños que, de acuerdo con la literatura, podrían estar relacionadas con la calidad de la interacción que ellos establecen con sus profesores, son los problemas de conducta, los niveles de competencia académica y la sociabilidad. En el apartado 2.4. señalaremos más detenidamente la influencia de estas características y de otros aspectos en la calidad de la relación que se establece entre el alumno y el profesor.

2.3.- APORTACIONES DE LA TEORÍA DEL APEGO A LAS RELACIONES PROFESOR-ALUMNO.

En este apartado destacaremos las aportaciones más significativas de la teoría del apego (Bowlby, 1969, 1973, 1980) al campo de la educación, y en concreto a su relación con el ajuste escolar y con la calidad de las interacciones que se establecen entre el

profesor y el alumno. Como veremos, son numerosas las investigaciones centradas en las relaciones profesor-alumno y su influencia en el desarrollo socio-emocional del niño y en su ajuste general a la escuela (Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001; Maldonado y Carrillo, 2006; Murria y Murria, 2004), aunque estas investigaciones se reducen si usamos como base teórica la teoría del apego (Kennedy y Kennedy, 2004; Kessner, 2000; Murray y Greenberg, 2000; Pianta y LaParo, 2003a).

La teoría del apego, además de proporcionar un armazón teórico que permite entender la relación existente entre las primeras interacciones emocionales con las figuras más significativas (generalmente la madre) y el desarrollo social y académico futuro, puede facilitar el entendimiento de las relaciones entre el profesor y sus alumnos, como señala Pianta (1999), entendiendo que el profesor puede actuar como una nueva figura de apego que apoye en este desarrollo, y que a su vez actúa como factor protector ante posibles situaciones de riesgo creadas, en algunos casos, por apegos primarios inseguros.

Considerando que esta teoría puede ser de gran importancia tanto para los psicólogos escolares como para todos los profesionales relacionados con la educación, especialmente los maestros, señalaremos seguidamente algunas de las influencias más significativas de las primeras relaciones de apego en el ajuste escolar del niño, los datos más importantes encontrados sobre el profesor como figura de apego, la repercusión que puede tener el propio estilo de apego del profesor en la relación que establece con sus alumnos, y por último, algunas de las propuestas de intervención desde este planteamiento teórico.

2.3.1.- INFLUENCIA DE LA RELACIÓN DE APEGO EN EL AJUSTE ESCOLAR DEL NIÑO.

Cuando hablamos de ajuste escolar no solamente nos estamos refiriendo al ajuste académico, sino también al emocional y social. Concebimos la educación como un contexto que presenta una serie de desafíos y demandas a nivel instruccional y curricular, pero también a nivel interpersonal, requiriendo una cierta adaptación por parte del niño (Ladd, 1996, 2003; Perry y Weinstein, 1998). Aunque la medida de los logros y avances

académicos puedan interpretarse como evidencias de un buen ajuste escolar, hay una serie de habilidades sociales, emocionales y conductuales que son la base del éxito académico.

Cada vez se da más importancia a la contribución de la competencia social de los niños en los resultados de la escuela (Alexander, Entwisle y Horsey, 1997; Brophy-Herb, Lee, Nievar y Stollak, 2007; Hart, Olsen, Robinson y Mandlco, 1997; Ladd, Birch y Buhs, 1999; Luster y McAdoo, 1996; Malecki y Elliot, 2002), entendiendo la competencia social como la habilidad para mantener relaciones positivas con los iguales, con la familia y con los maestros; articulándose, más específicamente, a través de otras habilidades importantes como la emoción, la autorregulación, la cognición social y las conductas comunicativas positivas (Raver y Zigler, 1997). La competencia social de los niños es el resultado de influencias múltiples, aunque los ambientes familiares y escolares son los contextos más importantes en los que el desarrollo social se forma y se expresa (Schmitt, Sacco, Ramey, Ramey y Chan, 1999). En concreto, para entender el desarrollo emocional y afectivo y su influencia en el ajuste social y académico, debemos tener en cuenta la influencia de variables individuales y la influencia de diferentes relaciones significativas dentro de los contextos en los que los niños se desenvuelven (Bronfenbrenner, 1996).

Las primeras relaciones que los niños establecen con sus cuidadores principales son fundamentales para su supervivencia y para su desarrollo. Como ya hemos ido comentando, desde los primeros meses de vida los bebés ya manifiestan unas necesidades básicas afectivas y sociales, necesidades que se cubrirán o no dependiendo de las interacciones que tengan con las personas de su entorno y de los vínculos afectivos que con ellas establezcan. El primer apego establecido con la persona encargada de su cuidado será esencial en el desarrollo socio-afectivo del individuo, y particularmente en la formación y desarrollo de las sucesivas relaciones de apego y amistad. Durante los primeros años, el niño construye un modelo interno de su relación con la figura de apego (Bowlby, 1973), modelo que informa sobre su propio valor y sobre la habilidad de los otros para proporcionarle atención y cuidados, creando una representación mental de sí mismo y de los otros, desempeñando un papel fundamental en la regulación de su conducta y en su adaptación a nuevos contextos (Ainsworth, 1991; Bowlby, 1969; Cassidy, 1999; Díaz-Aguado et al., 2000; Thompson, 1999; Weinfield, Sroufe, Egeland y

Carlson, 1999; Zimmermann, Maier, Winter y Grossmann, 2001). La formación de estos modelos internos o representacionales permite explicar la relativa continuidad que existe entre la calidad de las relaciones que los niños establecen desde su primera infancia y la calidad de las relaciones que establecen posteriormente con sus maestros y con sus iguales (Ainsworth, 1993; Bolwby, 1992; Crittenden, 1992a). Estas representaciones, que cada vez son más elaboradas y estables (Bretherton y Munholland, 1999), son un indicador temprano de la adecuación o inadecuación de las relaciones padre-hijo (Cantero, 2003), e influyen en la calidad de sus relaciones posteriores (Karen, Clark y Ladd, 2000; Waters et al., 2000), y en la manera de afrontar la tensión y buscar soporte social (Cicchetti, Ackerman y Izard, 1995).

Desde que Bowlby (1969, 1973, 1980) planteó su teoría sobre el apego, sus ideas han guiado innumerables investigaciones sobre el desarrollo emocional. Este marco teórico nos permite entender el impacto de las relaciones tempranas en las estructuras cognitivas y afectivas empleadas por el niño para construir una visión de sí mismo, de los otros y del mundo, influyendo en el ajuste escolar infantil. A continuación señalaremos algunos datos de la investigación empírica que apoyan los planteamientos de Bowlby sobre el desarrollo emocional y su influencia en la adaptación futura, tanto a nivel cognitivo como afectivo.

Son varias las investigaciones que señalan la relación entre la calidad de la interacción madre-hijo y los resultados académicos y sociales futuros, especialmente en los años de la educación temprana y media (Denham, 1993; Ladd et al., 1999; Parke, Ornstein, Rieser y Zahn-Waxler, 1994; Pianta y Harbers, 1996; Pianta y Egeland, 1994; Pianta, Smith y Reeve, 1991; Welsh, Parke, Widaman y O'Neil, 2001). En un amplio estudio longitudinal, estas investigaciones concluyeron que la conducta maternal sensible era el predictor más común y más potente de los resultados sociales y académicos en el periodo escolar temprano (NICHD ECCRN, 2002d). Los estudios demuestran que los niños con apego seguro tienen habilidades cognitivas y sociales más avanzadas que los niños inseguros (Main, 1983; Rothbaum, Rosen, Pott y Beatty, 1995). Rimm-Kaufman, Pianta, Cox y Bradley (2003) señalan que el estado socio-económico y la sensibilidad maternal son uno de los principales factores que predicen aspectos relacionados con el ajuste del niño en la escuela infantil; la implicación de la familia en el entorno escolar

también se relaciona con la competencia infantil, lo que recalca la importancia de la colaboración de la familia y la escuela como recurso importante para el desarrollo general del niño (Konold y Pianta, 2005; Rimm-Kaufman, Pianta, Cox y Bradley, 2003).

Morrison, Rimm-Kauffman y Pianta (2003) realizan un estudio longitudinal para examinar la asociación entre la calidad de la interacción madre-hijo y sus resultados académicos y sociales posteriores, encontrando que la calidad positiva de esta interacción temprana parecía tener más influencia sobre el éxito social y académico al comienzo de la adolescencia que otras variables demográficas. Sin embargo, en la escuela media, los resultados a nivel social variaron en función de la etnia, señalando la importancia de la exploración de las variables sociales para predecir la competencia social y académica posterior. Morrison y sus colaboradores concluyen que las relaciones tempranas positivas, caracterizadas por la sensibilidad maternal, parecen tener un efecto positivo y duradero en los resultados posteriores, sirviendo para mitigar los posibles resultados escolares negativos de aquellos niños que se encuentran en situaciones de mayor riesgo, como era el caso de familias pertenecientes a minorías étnicas. Sus resultados apoyan la idea de que el cuidado sensible es un componente importante en el desarrollo de herramientas de autorregulación en el niño, herramientas, por otro lado, necesarias para el ajuste y el éxito escolar tanto social como académico, incluso durante de la adolescencia.

2.3.1.1.- Apego y habilidades sociales.

Se ha estudiado ampliamente la influencia del apego en el desarrollo social de los niños, encontrando asociación entre el apego maternal y las relaciones que los niños establecen con sus amigos, compañeros y maestros (Bryant y DeMorris, 1992; Dodge, Pettit y Bates, 1994; Elicker et al., 1992). Los niños seguros tienen más amigos que los niños inseguros y desarrollan relaciones de mayor calidad (Elicker et al., 1992; Grossmann y Grossmann, 1991; Kerns, 1994; Lewis y Feiring, 1989; Pierrehumbert, Iannotti y Cummings, 1989; Sroufe, 1983b). Por otro lado, los modelos de apegos inseguros se asocian con dificultades en cuanto a las habilidades sociales (Greenberg, 1999), siendo los niños ambivalentes los que tienen interacciones de más baja calidad con sus compañeros de juegos (Jacobson y Wille, 1986; Pastor, 1981). Los niños seguros también desarrollan relaciones con maestros de más alta calidad que los niños inseguros

(Howes y Matheson, 1992a; Pianta, Nimetz y Bennet, 1997; Sroufe, Fox, y Pancake, 1983), mientras que los niños ambivalentes tienen las relaciones de calidad más baja con sus maestros (O'Connor y McCartney, 2006; Sroufe, 1983a).

Carrillo et al., (2004) señalan que las interacciones sociales dentro de la familia tienen una influencia mayor en la socialización durante los primeros años de vida, mientras que el impacto que las interacciones sociales con personas fuera del contexto familiar pueden tener en la socialización es mayor en años posteriores.

Son muchas las investigaciones que relacionan el tipo de apego establecido en los primeros años con las relaciones sociales posteriores y con los problemas de conducta en la infancia que pueden interferir en el ajuste escolar (Kennedy, y Kennedy, 2004; Sroufe et al., 2005). Por ejemplo, Eisenhower, Baker y Blacher (2007) también han señalado la relación entre las interacciones tempranas y la autorregulación de los niños con deficiencia intelectual, indicando que estos factores tempranos son importantes a la hora de predecir la competencia social posterior de los niños, tanto con sus iguales como con sus profesores, independientemente de su déficit (Baker, Fenning, Crnic, Baker y Blacher, 2007; Fabes et al., 1999; Guralnick, 1999; Wilson, 1999).

Existen evidencias de que los problemas de relación que los niños manifiestan al comenzar la escuela tienden a persistir a lo largo de los cursos posteriores (Campbell, Ewing, Breaux y Szumowski, 1986), y que estos problemas se relacionan directamente con el ajuste social y académico (Ladd y Price, 1987), aunque las relaciones adecuadas con los cuidadores y maestros pueden actuar como factor protector frente a estos problemas de adaptación en la edad escolar (Howes y Hamilton, 1992b; Pianta, 1999). Los recursos sociales y afectivos que los niños adquieren en sus relaciones tempranas son cruciales para su ajuste a la escuela y para el establecimiento de las relaciones con sus iguales y con otros adultos.

En función del estilo de apego, encontramos que los niños con estilo de apego seguro se relacionan más positivamente con adultos y con iguales (Howes, Matheson y Hamilton, 1994), son más flexibles, más controlados y utilizan expresiones emocionalmente más apropiadas (Cassidy, 1994), y prestan más atención y participan más

en el aula (Jacobsen y Hofmann, 1997). Los niños con un estilo de apego inseguro, especialmente cuando se combina con otras situaciones de riesgo (p.ej., escasos recursos económicos y/o temperamento difícil) presentan con mayor probabilidad problemas de conducta, tanto de internalización como de externalización (Jacobsen y Hofmann, 1997; Kennedy y Kennedy, 2004; Stams et al., 2002). Los niños con apego denominado evitante presentan estrategias menos efectivas ante situaciones estresantes (Kobak et al., 1993), más conductas de externalización, agresividad y conducta antisocial (Rosenstein y Horwitz, 1996).

Stams et al., (2002) señalan que los indicativos más claros de desarrollo social sano en la niñez intermedia son el temperamento fácil y la calidad más alta en las relaciones de apego en la niñez temprana. En un trabajo longitudinal reciente, Jaffari-Bimmel et al., (2006), con una muestra de niños adoptados, también encuentran esta asociación, señalando la influencia del tipo de apego establecido hacia sus padres adoptivos y el papel importante del temperamento, pero destacando la influencia que la sensibilidad maternal tiene sobre el temperamento del niño o el adolescente; también señalan, coincidiendo con otros trabajos (Bornstein y Suess, 2000; Sroufe, Carlson y Shulman, 1993), la influencia que el desarrollo social más temprano tiene en el desarrollo social posterior. Las relaciones tempranas no determinan de una manera directa el desarrollo social en la adolescencia, pero la base del desarrollo social se mantiene a través de la influencia del desarrollo social más temprano; la tesis de Bowlby (1973, 1980) es que la adaptación posterior siempre es un producto de la historia de desarrollo y de las circunstancias actuales del sujeto.

Una de las bases de la calidad de las relaciones sociales es la capacidad del individuo para empatizar con el dolor ajeno y la motivación para ayudar al necesitado; entendiendo la empatía como la respuesta emocional ante la percepción del estado emocional del otro, que lleva al sujeto a sentir malestar o a involucrarse en las necesidades del otro, y la conducta prosocial como la conducta voluntaria para beneficiar a otro (Eisenberg y Fabes, 1998). Encontramos estudios que señalan una relación positiva entre la empatía y el apego seguro (Kestenbaum, Farber y Sroufe, 1989; Volland, 1995), el afecto y el apoyo familiar (Eisenberg, Fabes, Schaller, Carlo y Miller, 1991), el modelado de emociones empáticas (Fabes, Eisenberg y Miller, 1990), la estimulación

familiar a las expresiones emocionales del niño (Eisenberg et al., 1991), y finalmente un estilo de crianza inductivo (Krevans y Gibbs, 1996).

2.3.1.2.- Apego y habilidades cognitivas.

Encontramos otro bloque de investigaciones que, aunque considerablemente más reducido, señalan la influencia directa de la calidad de las relaciones de apego en el ajuste propiamente académico (Bus, 1993; Bus y van Ijzendoorn, 1997; Bus, van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995; Clingenpeelm y Pianta, 2007; Jordan, Snow y Porche, 2000; Lafuente, 2000; Morgan y Goldstein, 2004; O'Connor y McCartney, 2007; van Ijzendoorn, Dijkstra y Bus, 1995).

Los niños con apego seguro tienen mejores habilidades cognitivas en cuanto a memoria y razonamiento (De Ruiter y van Ijzendoorn, 1993; Main, 1983; Spieker, Nelson, Petras, Jolley y Barnard, 2003; van Ijzendoorn, Dijkstra y Bus, 1995; van Ijzendoorn y Vliet-Visser, 1988; van Ijzendoorn, Goldberg, Kroonenberg y Frenkel, 1992). Teniendo en cuenta los modelos específicos de apego, los niños con apego ambivalente y desorganizado dan menos soluciones correctas que el resto de sus iguales en pruebas de competencia académica (Fagot, Gauvain y Kavanagh, 1996; O'Connor y McCartney, 2007). Van Ijzendoorn, Dijkstra y Bus (1995) realizaron un meta-análisis sobre 25 estudios que analizaban apego y habilidades cognitivas, encontrando que la magnitud del efecto del apego inseguro en estas habilidades era mayor en aquellos estudios con porcentajes más elevados de niños con apego ambivalente.

Algunos trabajos han intentado encontrar explicaciones sobre la asociación entre apego y cognición (De Ruiter y van Ijzendoorn, 1993; O'Connor y McCartney, 2007; van Ijzendoorn, Dijkstra y Bus, 1995) señalando que varios de los mecanismos involucrados están relacionados con la exploración de los niños, la instrucción paternal, las relaciones sociales de los niños y las conductas de los niños relacionadas con su actuación cognitiva:

- Los niños con apego seguro exploran más (Bowlby, 1969-1982; Bretherton et al., 1979; Cassidy, 1990; van Ijzendoorn, Dijkstra y Bus, 1995), investigan más el ambiente y se comprometen más con las tareas que los niños inseguros (Bowlby,

1988; Bretherton, 1985; Bus y van Ijzendoorn, 1988; Jacobsen, Edlestein y Hofmann, 1994). Los niños evitantes investigan a menudo el ambiente y se comprometen con la tarea a expensas de la interacción con su cuidador, aunque la magnitud de su exploración y compromiso es menor que en el caso de niños con apego seguro. Los niños ambivalentes, debido a su alta ansiedad, muestran menor investigación y compromiso en la tarea (Ainsworth y Bell, 1970; Bowlby, 1988; Bretherton, 1985; Cassidy y Berlín, 1994; Frosch, Cox y Goldman, 2001; Main, 1983; Matas et al., 1978; Moss y St-Laurent, 2001).

- La instrucción paternal, en el sentido de ayudar al niño influye en la comprensión de información y en la adquisición del conocimiento. En concreto, además de una asociación entre la calidad de la instrucción maternal y los modelos de apego, se ha observado una asociación con las habilidades cognitivas de los niños (Isabella y Belsky, 1991; Moss y St-Laurent, 2001; Rogoff, 1998; van Ijzendoorn, Dijkstra y Bus, 1995). Las madres de los niños con apego seguro son más sensibles y afectuosas en las tareas instruccionales, proporcionan más estímulos cognitivos, animando al desarrollo de habilidades académicas, que las madres de niños inseguros (p.ej., Isabella y Belsky, 1991; Frosch et al., 2001; van Ijzendoorn, Dijkstra y Bus, 1995; Weinfeld et al., 1999). Los niños ambivalentes parecen tener relaciones instruccionales de menor calidad que los niños seguros y evitantes (Fagot et al., 1996; Frosch et al., 2001), mientras que no parecen encontrarse tantas diferencias entre los seguros y evitantes (Crittenden, 1992c; Fagot et al., 1996; Frosch et al., 2001), sugiriendo que cuando los niños se muestran independientes las madres pueden verse más capaces de proporcionar una instrucción adecuada.
- El juego simbólico ayuda a progresar en los conocimientos sobre las personas, objetos y acciones, permitiendo construir representaciones cada vez más sofisticadas sobre el mundo y sobre las relaciones entre los símbolos y sus referentes externos (Bornstein y Tamis LeMonda, 1997). Parece que los niños con apego seguro tienen episodios de juego simbólico más prologados y de nivel más alto (Pipp, Easterbrooks y Harmon, 1992). También se ha observado que el grado de implicación de la madre en el juego del niño facilita el mejor nivel del juego simbólico únicamente cuando el apego establecido es seguro (Meins, 1997).

- Las relaciones con los compañeros y con los maestros son importantes en el desarrollo del niño, y están claramente influenciadas por las relaciones de apego anteriores (van Ijzendoorn, Dijkstra y Bus, 1995). Los niños con más amigos y con relaciones de mayor calidad tienen habilidades cognoscitivas mejores que aquellos que tienen menos amigos y relaciones de peor calidad (Azmitia y Montgomery, 1993; Hartup, 1996; van Ijzendoorn, Dijkstra y Bus, 1995), lo que permite tener mayor estimulación cognitiva con sus amigos, conversaciones más dinámicas, mayor compromiso mutuo en la resolución de problemas, etc.

- La actuación de los niños en pruebas de habilidad cognoscitiva puede ser un reflejo de la situación socioemocional del niño en lugar de reflejar únicamente su desarrollo cognoscitivo (van Ijzendoorn, Dijkstra y Bus, 1995). Los niños seguros se comunican y expresan mejor que los inseguros (Gersten, Coster, Schneider-Rosen, Carlson y Cicchetti, 1986; van Ijzendoorn, Dijkstra y Bus, 1995); los ambivalentes muestran la calidad más baja en habilidades para expresarse (Belsky y Fearon, 2002). Los niños seguros presentan niveles más altos de atención en tareas estructuradas que los niños inseguros (Gersten et al., 1986; Matas et al., 1978), mientras que los ambivalentes y desorganizados son los que evidencian niveles más bajos de atención (Clarke, Ungerer, Chahoud, Jonson y Stiefel, 2002; Moss, Cyr y Dubois-Comtois, 2004). Por tanto, los niños seguros pueden realizar pruebas y tests de habilidades cognoscitivas mejor que los niños inseguros, sin tener en cuenta las diferencias reales en la habilidad, debido a la variación en las conductas durante las pruebas (Matas et al., 1978; van Ijzendoorn, Dijkstra y Bus, 1995). O'Connor y McCartney (2007) encontraron que los niños evitantes puntuaban de manera semejante a los seguros en tests estandarizados de habilidades cognoscitivas, sugiriendo que el apego evitante no es un factor de riesgo con relación al nivel de habilidades cognoscitivas, a diferencia de los apegos ambivalentes y desorganizados.

En general, los niños seguros demuestran niveles más altos de consecución de logros (Main, 1983, Matas et al., 1978; Spieker et al., 2003; van Ijzendoorn y van Vliet-Visser, 1998) que los niños inseguros, que exploran menos, reciben instrucción maternal

de peor calidad, tienen relaciones menos favorables con los iguales y maestros y demuestran habilidades más pobres en las pruebas estandarizadas (O'Connor y McCartney, 2007).

Algunos investigadores, teniendo en cuenta la importancia de un buen aprendizaje de la lectura para una buena evolución escolar, se han centrado en la prevención de problemas de lectura, estableciendo una asociación entre la calidad de interacciones profesor-alumno y la introducción a la lectura en edades tempranas (Bus y van Ijzendoorn, 1997; Clingenpeelm y Pianta, 2007). Así, un problema potencial que afecta a los niños más jóvenes que están aprendiendo a leer es la calidad de las relaciones que tienen con sus cuidadores primarios, y cómo esta relación afecta a las primeras experiencias de alfabetización (Pianta, 2004). De hecho, es probable que niños que no tienen una relación firmemente afianzada con sus cuidadores encuentren dificultades al enfrentarse a la tarea de aprender a leer (Bus, 1993), relacionándose el apego seguro con una buena alfabetización y buenas habilidades para el lenguaje oral (Bus et al., 1995). Estos resultados apoyan la idea de que las madres que establecen una relación de calidad con sus hijos crean un equilibrio entre la participación alentadora y el andamiaje necesario para la adquisición de conceptos de alfabetización difíciles para ellos, usando un idioma rico y apoyando sus esfuerzos de lectura durante los momentos que están juntos (Clingenpeelm y Pianta, 2007). Estos datos permiten proponer el entrenamiento de los padres para que incorporen más dialogo en la lectura compartida con sus hijos, animándoles a la participación activa, mejorando la sensibilidad materna y mejorando la interacción enfocada al aprendizaje de la lectura (Clingenpeelm y Pianta, 2007; Jordan et al., 2000; Morgan y Goldstein, 2004).

Lafuente (2000), después de revisar la literatura existente desde 1972 hasta 1998 sobre la calidad del apego y el desarrollo cognitivo, concluye que la conducta de los cuidadores principales influye sobre la competencia infantil directa e indirectamente a través de diferentes vías. En la Figura 2.2 propone un modelo de vías de influencia que permite explicar esta relación.

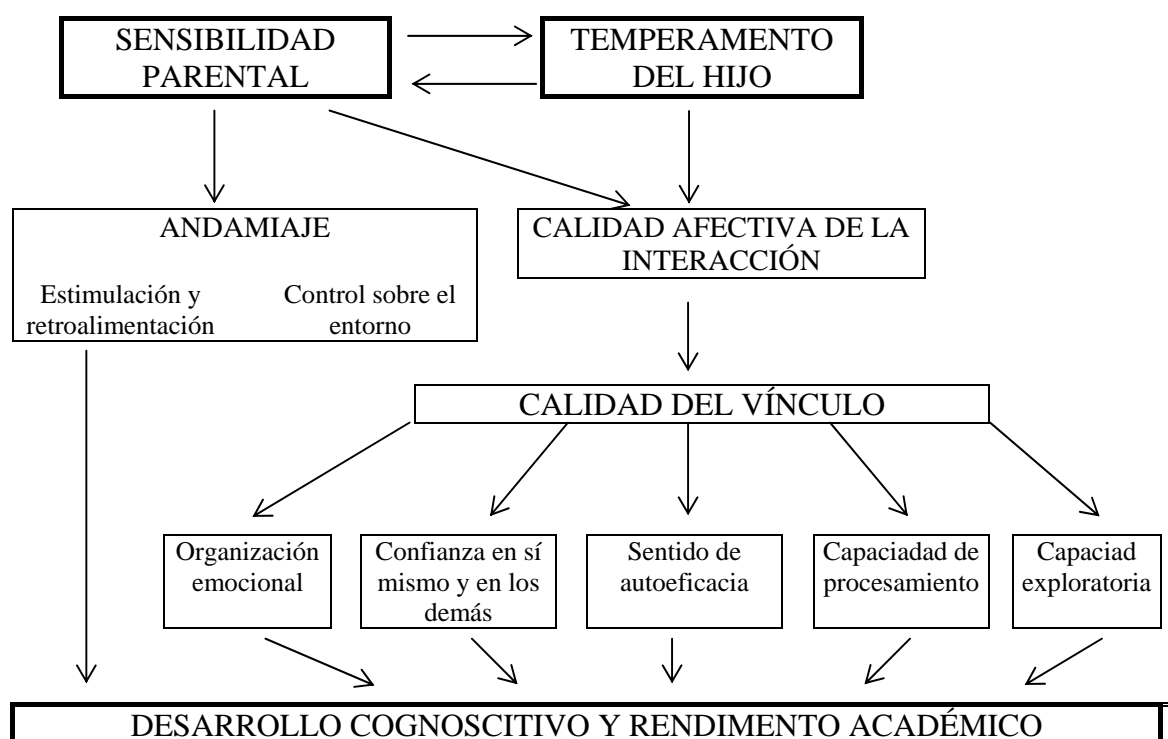


Figura 2.2.: Vías de influencia calidad de apego-desarrollo cognitivo (Lafuente, 2000, p. 181).

La sensibilidad parental, en interacción fundamentalmente con el temperamento del niño, sería responsable directa de la cantidad, tipo y calidad de la estimulación y retroalimentación que se suministra al niño; y del grado y tipo de control ejercido sobre el entorno físico (incluida la selección de su centro escolar), incidiendo directamente sobre sus capacidades cognitivas y su rendimiento. Por otro lado, la sensibilidad parental en interacción con el temperamento del niño, también será responsable de la calidad afectiva de la interacción, dotando o no de la capacidad para enfrentarse a explorar el mundo y entablar relaciones personales; influyendo en su aprendizaje y progreso cognitivo, desarrollando o no la sensación de autoeficacia y control sobre su entorno. Por tanto, de la calidad de la interacción derivará la calidad del vínculo (seguridad/inseguridad), que a su vez será responsable de su organización emocional, de su autoestima, y de su capacidad para explorar el entorno, así como del moldeado de su capacidad de procesamiento.

En la Tabla 2.2. recogemos de manera resumida algunas de las investigaciones que han señalado la influencia que la calidad de las primeras relaciones de apego tiene en el ajuste escolar de los niños, tanto a nivel social como a nivel propiamente académico.

Tabla 2.2.: Investigaciones sobre la contribución de las relaciones de apego en el ajuste escolar.

FACTOR DESTACADO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
Ajuste social y académico	<p>Denham y Burton, 1996; Ladd et al., 1999; Parke et al., 1994; Pianta y Harbers, 1996; Pianta y Egeland, 1994; Pianta et al., 1991; Welsh et al., 2001.</p> <p>NICHHD ECCRN, 2002d.</p> <p>Main, 1983; Rothbaum et al., 1995.</p> <p>Morrison et al., 2003.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Asociación entre las primeras relaciones y problemas de comportamiento y competencias académicas que los niños exhiben dentro del aula. - La conducta maternal sensible es el predictor más común y más potente de los resultados sociales y académicos en el periodo escolar temprano. - Los niños con apego seguro tienen habilidades cognitivas y sociales más avanzadas que los niños inseguros. - La calidad positiva de las primeras interacciones influye en el éxito social y académico en la adolescencia temprana, por encima de otras variables demográficas (p.ej., minoría étnica).
Habilidades sociales	<p>Bryant y DeMorris, 1992; Dodge et al., 1994; Elicker et al., 1992.</p> <p>Elicker et al., 1992; Grossmann y Grossmann, 1991; Kerns, 1994; Lewis y Feiring, 1989; Pierrehumbert et al., 1989; Sroufe, 1983b.</p> <p>Greenberg, 1999.</p> <p>Jacobson y Wille, 1986; Pastor, 1981.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Transferencia de los primeros modelos internos a las relaciones con iguales y profesores. - Los niños seguros tienen más amigos que los niños inseguros y desarrollan relaciones de mayor calidad. - Los modelos de apegos inseguros se asocian con dificultades en cuanto a las habilidades sociales. - Los niños ambivalentes tienen interacciones de calidad más baja con los compañeros de juegos.

FACTOR DESTACADO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
	<p>Howes y Matheson, 1992a; Pianta et al., 1997; Sroufe et al., 1983.</p> <p>O'Connor y McCartney, 2006; Sroufe, 1983a.</p> <p>Campbell et al., 1986.</p> <p>Kennedy y Kennedy, 2004; Sroufe et al., 2005.</p> <p>Baker et al., 2007; Eisenhower et al., 2007; Fabes et al., 1999; Guralnick, 1999; Wilson, 1999.</p> <p>Carrillo et al., 2004.</p> <p>Howes, Matheson y Hamilton, 1994.</p> <p>Cassidy, 1994.</p> <p>Jacobsen y Hofmann, 1997.</p> <p>Jacobsen y Hofmann, 1997; Kennedy y Kennedy, 2004; Stams et al., 2002.</p> <p>Kobak et al., 1993.</p> <p>Rosenstein y Horwitz, 1996.</p>	<p>- Los niños seguros desarrollan relaciones de calidad más alta con maestros que los niños inseguros.</p> <p>- Los niños ambivalentes tienen las relaciones de calidad más baja con maestros.</p> <p>- Los problemas de relación que los niños manifiestan al comenzar la escuela tienden a persistir a lo largo de los cursos posteriores.</p> <p>-El tipo de apego establecido en los primeros años se asocia con las relaciones sociales posteriores y con los problemas de conducta en la infancia que pueden interferir en el ajuste escolar.</p> <p>- Relación entre las interacciones tempranas y la autorregulación y competencia social de los niños con deficiencia intelectual.</p> <p>- Las interacciones sociales dentro de la familia tienen una influencia mayor en la socialización durante los primeros años de vida, mientras que las interacciones sociales con personas fuera del contexto familiar tiene un mayor impacto en la socialización más tarde.</p> <p>- Los niños con estilo de apego seguro se relacionan más positivamente con adultos y con iguales.</p> <p>- Los niños con estilo de apego seguro son más flexibles y más controlados, y utilizan expresiones emocionalmente más apropiadas.</p> <p>- Los niños con estilo de apego seguro prestan más atención y participan más en el aula.</p> <p>-Los niños con un estilo de apego inseguro presentan más problemas de conducta, tanto de internalización como de externalización.</p> <p>- Los niños con apego evitante presentan estrategias menos efectivas ante situaciones estresantes.</p> <p>- Los niños con apego evitante presentan más conductas de externalización, agresividad y conducta antisocial.</p>

FACTOR DESTACADO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
	<p>Stams et al., 2002.</p> <p>Jaffari-Bimmel et al., 2006.</p> <p>Kestenbaum et al., 1989; Volland, 1995.</p> <p>Eisenberg et al., 1991.</p> <p>Fabes et al., 1990.</p> <p>Krevans y Gibbs, 1996.</p>	<p>- Los indicativos más claros de desarrollo social sano en la niñez intermedia son el temperamento fácil y la calidad más alta en las relaciones de apego.</p> <p>- Importancia del temperamento pero destacando la influencia que la sensibilidad maternal tiene sobre el temperamento del niño o el adolescente (niños adoptados).</p> <p>- Relación positiva entre empatía y apego seguro.</p> <p>- Relación positiva entre empatía y afecto y apoyo familiar.</p> <p>- Relación entre empatía y apego seguro, debido al modelado de emociones empáticas.</p> <p>- Relación positiva entre empatía y estilo de crianza inductivo.</p>
Habilidades cognitivas	<p>De Ruiter y van IJzendoorn, 1993; Main, 1983; Spieker et al., 2003; van IJzendoorn et al., 1995; van IJzendoorn y Vliet-Visser, 1988; van IJzendoorn et al., 1992.</p> <p>Fagot et al., 1996; O'Connor y McCartney, 2007. van IJzendoorn, Dijkstra y Bus 1995.</p> <p>Bowlby, 1969-1982; Bretherton et al., 1979; Cassidy, 1990; van IJzendoorn, Dijkstra y Bus, 1995.</p> <p>Bowlby, 1988; Bretherton, 1985; Bus y van IJzendoorn, 1988; Jacobsen et al., 1994.</p> <p>Ainsworth y Bell, 1970; Bowlby, 1988; Bretherton, 1985; Cassidy y Berlín, 1994; Frosch et al., 2001; Main, 1983; Matas et al., 1978; Moss y St-Laurent, 2001.</p>	<p>- Los niños con apego seguro tienen mejores habilidades cognitivas en cuanto a memoria y razonamiento.</p> <p>- Los niños con apego ambivalente y desorganizado dan menos soluciones correctas que el resto de sus iguales en pruebas de competencia académica.</p> <p>- Los niños con apego seguro exploran más.</p> <p>- Los niños con apego seguro investigan más el ambiente y se comprometen más con las tareas que los niños inseguros.</p> <p>- Los niños ambivalentes, debido a su alta ansiedad, muestran menor investigación y compromiso en la tarea.</p>

FACTOR DESTACADO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
	<p>Isabella y Belsky, 1991; Moss y St-Laurent, 2001; Rogoff, 1998; van Ijzendoorn, Dijkstra y Bus, 1995.</p> <p>Bornstein y Tamis LeMonda, 1997; Pipp et al., 1992.</p> <p>Azmitia y Montgomery, 1993; Hartup, 1996; van Ijzendoorn, Dijkstra y Bus, 1995.</p> <p>Gersten et al., 1986; van Ijzendoorn, Dijkstra y Bus, 1995.</p> <p>Belsky y Fearon, 2002.</p> <p>Gersten et al., 1986; Matas et al., 1978.</p> <p>Clarke et al., 2002; Moss et al., 2004.</p> <p>Main, 1983, Matas et al., 1978.; Spieker et al., 2003; van IJzendoorn y van Vliet-Visser, 1998.</p> <p>Bus, van Ijzendoorn, y Pellegrini, 1995.</p> <p>Bus y van Ijzendoorn, 1997; Clingenpeelm, y Pianta, 2007; Pianta, 2004.</p> <p>Clingenpeelm, y Pianta, 2007.</p>	<p>- Asociación entre la calidad de la instrucción maternal y las habilidades cognitivas de los niños.</p> <p>- El juego simbólico ayuda a progresar cognitivamente.</p> <p>- Los niños con apego seguro tienen episodios de juego simbólico más prolongados y de nivel más alto.</p> <p>- Los niños con más amigos y con relaciones de mayor calidad tienen habilidades cognoscitivas mejores que aquellos que tienen menos amigos y relaciones de peor calidad.</p> <p>- Los niños seguros se comunican y expresan mejor que los inseguros.</p> <p>- Los niños ambivalentes muestran la calidad más baja en habilidades para expresarse.</p> <p>- Los niños seguros presentan niveles más altos de atención en tareas estructuradas que los niños inseguros.</p> <p>- Los niños ambivalentes y desorganizados son los que evidencian niveles más bajos de atención.</p> <p>- Los niños con estilo de apego seguro presentan niveles más altos de consecución de logros académicos.</p> <p>- El apego seguro se relaciona con una buena alfabetización y buenas habilidades para el lenguaje oral.</p> <p>- Asociación entre la calidad de interacciones madre-niño y la introducción a la lectura en edades tempranas.</p> <p>- Madres que establecen relación de calidad con sus hijos crean equilibrio entre la participación alentadora y el andamiaje necesario para la adquisición de conceptos de alfabetización difíciles para ellos, usando un idioma rico, y apoyando sus esfuerzos de lectura durante los momentos que están juntos.</p>

FACTOR DESTACADO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
	<p>Matas et al., 1978; van IJzendoorn, Dijkstra y Bus, 1995.</p> <p>O'Connor y McCartney, 2007.</p> <p>Main, 1983, Matas et al., 1978; Spieker et al., 2003; van IJzendoorn y van Vliet-Visser, 1998.</p> <p>Bus, 1993.</p> <p>Bus et al., 1995.</p> <p>Clingenpeelm y Pianta, 2007.</p>	<p>- Los niños seguros pueden realizar pruebas y tests de habilidades cognoscitivas mejor que los niños inseguros.</p> <p>- Los niños evitantes puntúan de manera semejante que los seguros en tests estandarizados de habilidades cognoscitiva.</p> <p>- El apego evitante no es un factor de riesgo, a diferencia de los apegos ambivalentes y desorganizados, con relación al nivel de habilidades cognoscitivas.</p> <p>- En general, los niños seguros demuestran niveles más altos de consecución de logros que los niños inseguros.</p> <p>- Los niños que no tienen una relación firmemente afianzada con sus cuidadores encuentran dificultades al enfrentarse a la tarea de aprender a leer.</p> <p>- El apego seguro se relaciona con una buena alfabetización y buenas habilidades para el lenguaje oral.</p> <p>- Las madres que establecen una relación de calidad con sus hijos crean un equilibrio entre la participación alentadora y el andamiaje necesario para la adquisición de conceptos de alfabetización.</p>

2.3.2.- EL PROFESOR COMO FIGURA DE APEGO.

Parece ampliamente demostrada la influencia de los primeros lazos afectivos con adultos significativos, generalmente los padres, en el desarrollo emocional del niño. Desde la teoría del apego se resalta el papel importante de otras personas que puedan asumir el cuidado de los niños dentro y fuera de la familia, como los hermanos, abuelos, amigos (Ainsworth, 1991; Carrillo et al., 2004; Howes, 1999; Howes y Matheson, 1992b; Maldonado y Carrillo, 2002, 2003; Pianta, 1992), y se señala cada vez más la posible influencia de otros adultos, como los profesores, pudiendo llegar a compensar incluso

relaciones de apego inseguras con los padres (Carrillo et al., 2004; Maldonado y Carrillo, 2006; van Ijzendoorn y Tavecchio, 1987), y encontrando similitudes entre las relaciones padres-hijo y las relaciones profesor-alumno tempranas (p.ej., Howes, 1999; Pianta, La Paro, Payne, Cox y Bradley, 2002).

Bowlby (1969) utilizó el término de “*figuras de apego subsidiarias*” para hacer referencia a aquellas personas que, en ausencia de los padres o figuras principales, asumían el cuidado y la protección de los niños. A continuación señalamos algunos de los criterios que se tienen en cuenta a la hora de hablar de figura de apego, y si los profesores cumplen o no estos criterios, ya que no todas las relaciones cercanas pueden considerarse relaciones de apego.

2.3.2.1.-Criterios para definir al profesor como figura de apego.

Los trabajos sobre apego adulto han señalado la importancia de ampliar el círculo de influencias en la formación de los modelos internos, indicando que no lo forman únicamente las figuras de apego básicas, es decir los cuidadores principales, sino también otras figuras como el profesor; figuras que pueden o no cumplir los criterios rigurosos establecidos para ser consideradas como figuras de apego (p.ej., Baldwin et al., 1996; Pierce y Lydon, 2001). Ainsworth (1989) señalaba que para que una relación se pudiera considerar de apego debía reunir ciertas características: lazos afectivos de larga duración, cuidados específicos y atención en momentos de tensión proporcionando tranquilidad y seguridad.

Aunque las relaciones profesor-alumno no reúnan los criterios manifestados por Ainsworth (1989) para poder hablar de relación de apego, ya que las interacciones son de más corta duración (generalmente un curso académico), no proporcionan la seguridad de una figura de apego familiar, y su papel de instructor suele estar más enfocado a las áreas de contenido académico, hay muchos trabajos que señalan parecidos entre las relaciones del niño con sus padres y con sus profesores (Goossens y van Ijzendoorn, 1990; Howes y Hamilton, 1992b; Pianta, 1992a), aportando seguridad emocional (Kontos, 1992), influyendo en su desarrollo social (Howes y Matheson, 1992b) o sirviendo como factor protector para niños con riesgo de fracaso escolar (Pianta 1992a).

Otros autores (Hazan, Hurt, Sturgeon y Bricker, 1991; Hazan y Zeifman, 1994, Weiss, 1982, 1991) han señalado en sus trabajos tres funciones o rasgos que caracterizan a las relaciones de apego:

- Primero, una relación de apego está marcada por la tendencia por parte del individuo a permanecer en contacto cercano con la figura de apego.
- Segundo, la figura de apego se usa como base segura o consuelo en los momentos de enfermedad, peligro o amenaza.
- Tercero, la figura de apego se considera una base segura para la exploración. La presencia de la figura de apego promueve sentimientos de seguridad y confianza, por lo que no inhibe ni distrae, facilitando la exploración del entorno.

Fraley y Shaver (2000), señalan que el mejor candidato para una verdadera relación de apego será aquel en el que estas tres funciones estén presentes. Howes y Hamilton (1992a) ya presentaban evidencias de que los maestros de los primeros cursos escolares funcionan como figuras de apego, dando cuidados físicos y emocionales, haciendo de mediadores en las relaciones con los iguales y actuando como agentes socializadores; señalando la importancia de la integración de diferentes funciones (instructor, agente socializador, mediador y organizador). A partir de primaria parece que estas funciones relacionadas con el apego van disminuyendo, debido a las demandas académicas; las relaciones profesor-alumno se caracterizan por la falta de constancia, y los alumnos cambian de profesor con más frecuencia, centrando la relación en la parte académica más que en la afectiva (Baker, 2006), aunque la relación especial con uno o varios maestros, en la que se sienta emocionalmente seguro y donde exista una comunicación eficaz, facilita que el alumno consagre sus energías y su atención al aprendizaje en cualquier periodo educativo (Howes, 1999; Pianta, 1999).

Howes (1999) señala tres criterios más amplios para identificar figuras de apego fuera de la relación padres-hijo: la provisión de cuidado emocional y físico, una presencia consistente, y una inversión emocional con el individuo. Así, cuidadores (Howes, 1999), psicoterapeutas (Dozier, Cue y Barnett, 1994) y profesores escolares (Pianta y Steinberg,

1992) podrían funcionar como claras figuras de apego. La relación del profesor con el alumno, gracias a su proximidad física y emocional, puede proporcionar una base segura que permita la exploración y que actúe como refugio seguro ante la tensión; coincidiendo también con los criterios que planteaban Hazan et al., (1991), Hazan y Zeifman, (1994) y Weiss (1982, 1991).

Pianta (1999) señala que cuando hablamos de la relación profesor-alumno no es necesario tomar el término apego en el sentido estricto, como en el caso de la relación con la figura principal; debemos entenderla como una relación que tiene múltiples funciones y está compuesta por diversos sistemas conductuales o componentes que se interrelacionan entre sí, y el apego del niño hacia el maestro sería un componente más dentro de esta relación (Pianta, 1992a).

Cuando los niños comienzan a tener contacto con figuras alternativas de apego, como cuidadores y maestros, generalmente ya tienen un modelo interno sobre su relación de apego con su madre o figura principal (Howes, 1999). Sin embargo, la formación de relaciones de apego hacia los cuidadores parece seguir un proceso similar al de la formación del apego entre el niño y su madre; incluso se pueden evaluar de la misma forma usando las mismas herramientas de medida, por ejemplo el “Teacher Attachment Q-Set” (Pianta et al., 1997), una adaptación del Attachment Q-Set (AQS, Waters, 1987; Waters y Deane, 1985), cuestionario que fue diseñado para evaluar la organización del apego de los niños pequeños en interacción con sus madres.

Un aspecto importante son las actitudes y la conducta de aquellas personas que ejercen como figuras de apego; la sensibilidad y las conductas de cuidado apropiadas son fundamentales para la calidad de la relación de apego que se establece entre el cuidador y el niño (Bowlby, 1969). La personalidad del maestro, su experiencia y la historia de relación personal han sido asociadas con su habilidad de formar relaciones con los niños en sus aulas (Kesner, 2000). La capacidad del maestro para manejar la clase, comprometer a los niños con el aprendizaje, y promover un clima positivo se ha asociado con los resultados académicos mejores (Good y Brophy, 1994); puede ser que estas variables promuevan un ambiente seguro donde las relaciones positivas se puedan desarrollar (Baker, 2006).

Algunas investigaciones han encontrado que aquellos profesores con los que el niño establece un apego seguro, son menos insensibles y aislados que aquellos profesores con los que los niños establecen apego inseguro. Los niños establecen relaciones de apego seguro con los profesores más sensibles e implicados en las relaciones (Howes y Hamilton, 1992b). Las conductas del maestro juegan un papel muy importante en la calidad global de la relación. Aquellas conductas que favorecen una relación de apego con sus alumnos son entre otras, el ser positivo, caluroso, sensible y receptivo (Howes y Ritchie, 2002), ser un participante activo en el aula que pone límites claros pero que también es flexible, evitando ejercer el poder a la fuerza; que apoya las conductas positivas y el aprendizaje manteniendo altas expectativas, y que proporciona atención positiva. Por el contrario, las conductas del maestro negativas, que minan la calidad de la relación profesor-alumno, incluyen amenazas, gritos, sarcasmos o burlas hacia los alumnos, y falta de sensibilidad e interés en su bienestar, ignorando o negando las demandas de ayuda del estudiante. Si un niño tiene una relación conflictiva con su maestro no podrá usar esta relación como una base de apoyo, a la vez que le puede causar ansiedad y temor a ir a la escuela. Si la relación es de excesiva dependencia, también es improbable que el niño explore y se relacione con los iguales (Howes y Ritchie, 2002).

2.3.2.2.- Influencia del estilo de ape go materno en el apego al profesor.

Desde la teoría del apego se considera que existe una continuidad entre los patrones de relación de un contexto social a otro o de una etapa de desarrollo a otra (Howes y Matheson, 1992a). Por lo tanto, el modelo de relación que se establezca a partir de las interacciones constantes con los cuidadores primarios se puede transferir a las relaciones con otros adultos, por ejemplo a los profesores (Howes, 1999; Maldonado y Carrillo 2006; Pianta et al., 1997; van Ijzendoorn, Sagi y Lambermon, 1992; Weinfield et al., 1999), y la calidad de la relación madre-hijo se asocia a la calidad de la relación que el niño desarrolla con sus maestros y con otros adultos (Birch y Ladd, 1997; Pianta, 1992a, 1999).

Pianta et al., (1997) llevaron a cabo un estudio con el fin de evaluar la asociación entre la relación de niños de edad preescolar con la madre y con el profesor y el valor

predictivo de estas relaciones en el ajuste de los niños al comenzar la escuela infantil. Los resultados mostraron un grado moderado de consistencia entre las relaciones padres-hijo y niño-maestro, encontrando una alta correlación entre la seguridad en la relación profesor-estudiante y la seguridad en la relación madre-hijo. La consistencia moderada entre la calidad de las relaciones afectivas entre el contexto familiar y el escolar ha sido confirmada por otros autores que han encontrado que, si bien la calidad de la relación afectiva que se forma entre el niño y el profesor en el jardín de infancia y durante los primeros años de colegio puede estar relacionada con la calidad de la relación del niño con sus padres, también puede ser diferente y, en esa medida, servir como un recurso compensatorio para los niños que experimentan dificultades en las relaciones con sus padres, o circunstancias de vida difíciles (Howes y Ritchie, 1999; Lynch y Cicchetti, 1992).

En cuanto al tipo de apego establecido con el cuidador o figura principal, y las relaciones posteriores con sus maestros, encontramos que los niños con apego inseguro tienen relaciones de calidad más baja con sus maestros de infantil y de los primeros cursos de primaria que aquellos niños que presentaban un apego seguro (O'Connor y Kathleen, 2006; Sroufe et al., 1983; Toth y Cicchetti, 1996). El efecto del tipo de apego del niño en la relación profesor-alumno parece que es indirecto, a través de los problemas de conducta y de aprendizaje, ya que los niños inseguros tienen más problemas de conducta y de aprendizaje que los niños seguros (Bus y van Ijzendoorn, 1988; McCartney, Owen, Booth, Clarke-Stewart y Vandell, 2004). Se encuentra que los sujetos inseguros tienden a exhibir más problemas de conducta, lo que a su vez se asocia negativamente con la calidad de la relación profesor-alumno. Los niños evitantes tienen peores relaciones con los maestros, circunstancia que no sorprende ya que no tienden a buscar a sus cuidadores como fuente de seguridad. Por ejemplo, Sroufe et al., (1983) indicaban que los niños evitantes tendían a buscar al profesor de maneras indirectas; por lo que los maestros pueden tener problemas a la hora de detectar las necesidades de estos niños y de responder apropiadamente, como se ha demostrado en otro estudio en que los niños evitantes parecían enojar más a sus maestros (Motti, 1986).

Díaz-Aguado y Martínez Arias (2006), realizan una investigación con niños de entre 4 y 6 años de familias con graves problemas de exclusión social, señalando que aquellos

niños que manifiestan un modelo de apego seguro son percibidos por el profesor como más competentes y empáticos que los que manifiestan un modelo de apego inseguro. Los niños inseguros tienen una peor adaptación escolar en todos los factores evaluados: competencia y empatía, pasividad, aislamiento y conductas antisociales. Parece que los niños de familias en desventaja social manifiestan con menor frecuencia un modelo de apego seguro que el resto de los niños de su edad, y con mayor frecuencia un apego inseguro, desorganizado o de evitación. Estos resultados pueden sugerir que los problemas de desestructuración producidos por la exclusión social podrían transmitirse a los niños a través de modelos internos básicos caracterizados por la inseguridad y la desestructuración en las relaciones que mantienen con el profesor y con los compañeros en la escuela infantil, reproduciendo desde temprana edad la exclusión social sufrida por sus padres, coincidiendo con los datos aportados por otros estudios sobre la reproducción intergeneracional del riesgo (Serbin y Karp, 2004).

Algunas investigaciones informan de la influencia de las relaciones anteriores, ya no solo relacionadas con el apego maternal, sino también con el apego a los primeros maestros (p. ej., Howes y Matheson, 1992a; Howes, Phillipsen, y Peisner -Feinberg, 2000; Pianta et al., 1997; Sroufe et al., 1983) en las relaciones con sus actuales maestros. Parece que los niños desarrollan modelos de sus relaciones con los profesores en la edad temprana, y aplican estos modelos a sus relaciones posteriores con otros profesores (Howes y Hamilton, 1992b; Howes, Hamilton y Phillipsen, 1998; Howes et al., 2000). Por ejemplo, en un estudio longitudinal de tres años encontraron que la calidad de las relaciones que los niños mantenían con sus profesores en la escuela infantil era similar a la calidad de la relación que se había establecido con los profesores de preescolar (Howes et al., 2000); señalando que los efectos de la calidad del apego materno en la calidad de las relaciones con el maestro pueden estar influenciados indirectamente por la calidad de las primeras relaciones del niño con sus primeros maestros.

O'Connor y Kathleen (2006) también encontraron asociaciones entre la calidad de las relaciones profesor-alumno en los primeros años y posteriormente. La calidad de las primeras relaciones con profesores impactaba en las relaciones posteriores. En todo el periodo de educación infantil, las relaciones anteriores eran predictores más fuertes de la calidad de la relación profesor-alumno que las relaciones de apego maternas. Esto

sugiere que los niños aplican los modelos internos sobre sus primeras relaciones con profesores a las relaciones siguientes (Howes et al., 2000). El efecto de las relaciones tempranas con maestros frente a la influencia del apego materno con relación a las relaciones futuras con maestros sugiere que la alta cualificación de las primeras relaciones profesor-alumno en la niñez temprana puede servir como relación compensatoria para niños con un apego maternal inseguro. También destacan la importancia de instituir programas de intervención enfocados en la ayuda a los niños con apegos maternos sumamente inseguros, para así establecer relaciones positivas con maestros en la niñez temprana.

O'Connor y Kathleen (2006) encontraron también que la cantidad de tiempo que los niños pasan en la escuela se correlaciona con la calidad de la relación profesor-alumno. Anteriormente, Goossens y van Ijzendoorn (1990) encontraron que más horas en el cuidado del niño eran positivamente asociadas con relaciones profesor-alumno más seguras. Los niños y los adultos necesitan tiempo para aprender sobre las necesidades de los otros y cómo responder apropiadamente a ellas. Aunque en los estudios sobre el tema no se ha analizado la influencia del tiempo en la escuela en la calidad de la relación teniendo en cuenta el estilo de apego del niño; parece que el tiempo puede ser más importante en la calidad de la relación con niños inseguros que con seguros (O'Connor y Kathleen, 2006), debido a que los niños inseguros no comunican tan fácilmente sus necesidades afectivas como los seguros. Por tanto, los maestros pueden necesitar un periodo de tiempo más largo para entender sus necesidades y cómo responder ante ellas. O'Connor y Kathleen (2006) encuentran un efecto más positivo del número de horas mayor para la mejora de la calidad de la relación en los niños evitantes que en los seguros, ya que estos niños no tienden a buscar a sus cuidadores, y los maestros pueden necesitar aún más tiempo que con otros niños que solicitan más fácilmente esa interacción. Para otros niños inseguros, los periodos más largos de tiempo con sus maestros pueden ser sólo beneficiosos cuando los maestros son sumamente conscientes de las señales de estos niños acerca de sus necesidades y pueden pasar tiempo a solas con ellos; de aquí la importancia de entrenar a los maestros en la importancia del apego

También se ha encontrado que el tipo de apego influye en la percepción de sufrimiento psicológico y en la búsqueda de ayuda profesional (p.ej. De Fronzo,

Panzarella y Butler, 2001; Mikulincer y Bucholtz, 1995; Feeney y Ryan, 1994; Lopez et al., 1998; Vogel y Wei, 2005) señalando que los sujetos con apego caracterizado por la evitación buscan menos ayuda e incluso la rechazan, en contraste con las personas que manifestaban un tipo de apego más ansioso. Larose, Bernier, Soucy y Duchesne (1999) realizaron un estudio en el que examinaban si la calidad del apego contribuía a la búsqueda por parte del individuo de ayuda académica de un profesor, en función de sus percepciones sobre la utilidad de buscar ayuda social; encontrando que los estudiantes con un estilo de apego evitante tenían expectativas más negativas sobre la efectividad de buscar apoyo en la red social, lo que disminuía la probabilidad de buscar ayuda en sus maestros.

2.3.2.3.- Influencia del apego al profesor en el ajuste escolar.

El apego a la escuela, entendido como un sentimiento emocional de afecto y disfrute hacia la escuela, parece ser un buen predictor del ajuste social, emocional y académico, tanto en niños como en jóvenes (Anderman, 2002; Najaka, 2001). También se relaciona con bajos niveles de agresividad física y relacional (Griner y Werner, 2006), y con niveles bajos de delincuencia (Hawkins, Doueck y Lishner, 1988) y de abuso de sustancias (Najaka, 2001). Algunos trabajos han considerado el apego a la escuela desde una perspectiva motivacional (Anderman, 2002; Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman y Flanagan, 1993) como una manifestación del ser humano de su necesidad de afiliación y pertenencia. Pero no hablaremos del apego hacia la escuela en un sentido amplio, sino que nos centraremos en concreto en la relación de apego que se puede establecer hacia la figura del profesor.

Cada vez son más las investigaciones que encuentran similitudes entre las relaciones de padres e hijos y de profesor y alumnos (Greenberg, Speltz y Deklyen, 1993; Howes y Hamilton, 1992b, Pianta, 1999; Pianta y Stuhlman, 2004), y que profundizan en la influencia de estas relaciones en el desarrollo cognoscitivo y social de los niños (Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Mitchell-Copeland et al., 1997; Pianta et al., 1997). Los niños pequeños también mantienen relaciones de apego con sus maestros (p.ej., Anderson, Nagle, Roberts y Smith, 1981; Pianta et al., 1997), y aquellos que ven en el profesor un soporte emocional seguro suelen ser socialmente más competentes y con

mejores resultados académicos que aquellos que mantienen una relación insegura (Egeland e Hiester, 1995; Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Pianta y Nimetz, 1991).

La calidad de las relaciones con los iguales y con otros adultos es un indicador importante de ajuste a la escuela, y aunque la mayoría de las investigaciones que se han centrado en la influencia de las relaciones niño-adulto en el desarrollo socio-afectivo lo han hecho a través del estudio de la relación del niño con las figuras parentales (Carrillo et al., 2004; Cassidy, 1999; Posada et al., 2002), algunos trabajos han comenzado a aplicar los constructos de la teoría del apego a la conceptualización de las relaciones que los niños establecen con sus profesores y su influencia en el desarrollo socioemocional (Goosen y van Ijzendoorn, 1990; Howes y Hamilton, 1992a; Murray y Greenberg, 2000; Pianta, 1994), especialmente en la educación infantil. Se destaca el papel del profesor como fuente de seguridad para ayudar a los niños a afrontar las novedades e incertidumbres que surgen en la incorporación escolar (Howes y Hamilton, 1992a) o la influencia que el tipo de relación con el profesor puede tener en el desarrollo de los modelos representacionales o internos básicos a partir de los cuales el niño aprende a regular su propia conducta (Skinner y Belmont, 1993).

Pianta et al., (1991) encuentran relaciones significativas entre la competencia social de los alumnos y las relaciones de apego que los profesores establecen con ellos. Los niños con una experiencia positiva en las relaciones con sus maestros (Howes y Smith, 1995) demostraban tener mayor competencia social con sus iguales y con otros adultos en la escuela, menos problemas de conducta y mayor orientación hacia el logro en actuaciones académicas (Howes, Hamilton y Matheson, 1994; Pianta et al., 1995) cuando fueron comparados con otros niños con relaciones inseguras.

Un estudio de Howes, Matheson y Hamilton (1994) encontró que los niños de 4 años con relaciones de apego seguro hacia el maestro tenían relaciones más positivas con los iguales que aquellos con relaciones inseguras con sus maestros. Los alumnos que mostraron relaciones de apego seguras hacia sus primeros maestros recibieron las evaluaciones de aceptación sociométricas más altas de sus compañeros de clase, eran más empáticos y sensibles con sus iguales, menos retraídos y agresivos, y más comprometidos en el trabajo con sus compañeros, en comparación con aquellos alumnos que mostraron

relaciones inseguras con sus maestros en los primeros años; de hecho, estos autores encuentran que la relación con el maestro es el predictor más fuerte de la conducta social del niño, incluso por encima de la relación establecida con los padres; Aunque, como se señala en un estudio más reciente, el apego que los niños desarrollan con sus padres influye en la relación que mantienen con sus maestros, por lo que estas primeras relaciones continúan teniendo un valor fundamental (O'Connor y McCartney, 2006).

En el periodo infantil, los niños con las relaciones mejores y menos conflictivas con su maestro eran más aceptados por sus iguales (Hughes, Cavell y Willson, 2001). La calidad de estas relaciones con el profesor puede influir indirectamente en las relaciones con los iguales (Hughes, Cavell y Jackson 1999); los compañeros perciben las actitudes del maestro hacia un determinado alumno y usan esta información para formarse su propia opinión sobre él (Babad, 1993). En concreto, el tono emocional positivo o negativo de la conducta de los maestros hacia los estudiantes se ha asociado con las preferencias de los niños hacia sus iguales (White y Kistner, 1992).

El que los niños inicien cada vez más prontamente su escolarización hace que los iguales y los profesores tomen un papel cada vez más destacado en la socialización del niño, y en concreto también en el fomento de la empatía y de la conducta prosocial (Eisenberg y Fabes, 1998; White y Howe, 1998). Por ejemplo, Mitchell-Copeland et al., (1997) examinaron el distinto impacto que tenía el apego del niño hacia la madre y el apego hacia el profesor en la conducta prosocial de niños de 4 años. Sólo el apego del niño al profesor resultó ser predictivo; adicionalmente, el subgrupo de niños que presentaban apego inseguro hacia a sus madres, y que mantenían relaciones de apego seguras con su maestro eran más prosociales que sus compañeros de clase con apego inseguro hacia madres y maestros. Así, parecería que el apego seguro hacia el maestro compensaba el apego inseguro hacia la madre. Asimismo, parece que las relaciones actuales entre el niño y el maestro diferencian mejor los resultados entre iguales que las relaciones de apego familiares (Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Mitchell-Copeland et al., 1997). Confirman que las relaciones de cuidado del profesor repercuten más en las conductas de los niños con relación a los iguales, que las conductas de cuidado de las madres, *“debido a que ellos son parte de la actividad donde se desarrollan las interacciones”* (Mitchell-Copeland et al., 1997, p. 272), subrayando el contexto

específico donde se da la conducta (Harris, 1995). Kienbaum, Volland y Ulich (2001), aunque no con base explícita en la teoría del apego, también encontraron que los niños que mostraban más empatía y conductas prosociales, junto con menos conductas de evitación ante el malestar ajeno, tenían maestros más afectuosos, confirmando los resultados de otros estudios que sí tenían esta teoría de base (Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Mitchell-Copeland et al., 1997).

Algunos autores (p.ej., Hoffman, 1975; Yarrow, Rubinstein y Pedersen, 1975) ya señalaban la importancia de que el niño estableciese una base segura con sus educadores, en la que encontrase un apoyo afectivo y una sensibilidad empática, para un adecuado desarrollo de la empatía, la solidaridad y la conducta prosocial en general. También se ha encontrado que la relación de apego con el maestro tiene una función importante en el desarrollo de habilidades cognoscitivas. Los maestros proporcionan los estímulos cognoscitivos y la instrucción formal e informal necesaria para el desarrollo cognoscitivo óptimo a los niños. En concreto, los niños se sienten más cómodos y son más capaces de obtener estímulos cognoscitivos de las interacciones con maestros con quienes ellos tienen las relaciones más armónicas y seguras (Pianta, 1999), y, en general, los niños que mantiene relaciones de mejor calidad con sus maestros muestran habilidades cognoscitivas mejores que aquellos con relaciones de peor calidad (Bird y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001).

Tabla 2.3. Investigaciones sobre la contribución de las relaciones de apego hacia el profesor en el ajuste escolar.

FACTOR DESTACADO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
Ajuste social y académico	Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Copeland-Mitchell et al., 1997; Pianta et al., 1997. Egeland e Hiester, 1995; Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Pianta y Nimetz, 1991.	- Influencia de las relaciones de apego hacia el profesor en el desarrollo cognoscitivo y social de los niños. - Los niños que ven en el profesor un soporte emocional seguro suelen ser socialmente más competentes y con mejores resultados académicos que aquellos que mantienen una relación insegura.

FACTOR DESTACADO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
	<p>Pianta et al., 1991.</p> <p>Howes y Smith, 1995; Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Pianta et al., 1995.</p> <p>Howes, Matheson y Hamilton, 1994.</p> <p>Hughes et al., 2001.</p> <p>Hughes et al., 1999.</p> <p>Babad, 1993.</p> <p>White y Kistner, 1992.</p> <p>Mitchell-Copeland et al., 1997.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones significativas entre la competencia social de los alumnos y las relaciones de apego que los profesores establecen con los alumnos. - Los niños con experiencias positivas en las relaciones con sus maestros demuestran tener mayor competencia social con sus iguales y con otros adultos en la escuela, menos problemas de conducta y mayor orientación hacia el logro en actuaciones académicas - Los niños de 4 años con relaciones de apego seguras hacia el maestro tienen relaciones más positivas con los iguales, reciben evaluaciones de aceptación sociométricas más altas que sus compañeros de clase, son más empáticos y sensibles con sus iguales, menos retraídos y agresivos, y más comprometidos en el trabajos con sus compañeros. - Las relaciones de apego con el maestro predijeron las relaciones con los iguales mejor que las relaciones de apego de los niños hacia sus madres. - En preescolar y escuela infantil, los niños con las relaciones mejores y menos conflictivas con su maestro son más aceptados por sus iguales. - La calidad de las relaciones con el profesor puede influir indirectamente en las relaciones con los iguales. - Los compañeros perciben las actitudes del maestro hacia un determinado alumno y usan esta información para formarse su propia opinión sobre él. - El tono emocional positivo o negativo de la conducta de los maestros hacia los estudiantes se asocia con las preferencias de los niños hacia sus iguales. - Los niños que mantienen relaciones de apego seguras con su maestro son más prosociales.

FACTOR DESTACADO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA
	<p>Hoffman, 1975; Yarrow et al., 1975.</p> <p>Pianta, 1999.</p>	<p>- Una base segura con sus educadores, facilita un adecuado desarrollo de la empatía, de la solidaridad y de la conducta prosocial del niño en general.</p> <p>- Los niños se sienten más cómodos y son más capaces de obtener estímulos cognoscitivos de las interacciones con maestros con quienes tienen relaciones más armónicas y seguras.</p>

2.3.2.4.- Las relaciones de apego hacia el profesor como factor protector.

Varias investigaciones sugieren que aquellos niños que viven en circunstancias de vida difíciles, como situaciones familiares de pobreza, violencia o drogadicción, entre otras, establecen con mayor probabilidad apegos inseguros y desorganizados con sus padres (Carlson et al., 1989, Lyons-Ruth, 1996), presentando a menudo modelos internos inseguros sobre las relaciones cuando comienzan su escolaridad. Estos estudiantes en situación de riesgo, por término medio, experimentan una experiencia escolar más negativa (Hamre y Pianta, 2001; LoCasale-Crouch et al., 2007). Parece que un factor muy importante de éxito escolar es la presencia de al menos una relación segura con un adulto (Garmezy, 1984); y cuando esta figura no aparece fuera de la escuela, el maestro puede llegar a desempeñar este papel (Pianta, 1992a).

Las relaciones del estudiante con un maestro pueden ser particularmente influyentes en el caso de aquellos estudiantes que tienen una historia de apego negativa y/o están en situación de riesgo académico y de problemas conductuales y sociales (Pianta, 1990). Las relaciones positivas con los maestros parecen jugar un papel muy importante para los niños con mayor posibilidad de obtener resultados negativos, compensando estas experiencias adversas (Pianta y Steinberg, 1992), desviando el curso de su ajuste en la escuela (Hamre y Pianta, 2001; Silver et al., 2005; Davis y Dupper, 2004), y sirviendo de

base segura que les permita asumir nuevos desafíos en el aula y plantearse metas realistas, así como regular su conducta y sus emociones (Davis, 2003). Una relación estudiante-maestro fuerte y segura puede llegar a alterar la conducta del estudiante y las relaciones interpersonales futuras (Attwood, 2005; Certo, Cauley y Chafin, 2003; Dornbusch, Erickson, Laird y Wong, 2001).

Mitchell-Copeland et al., (1997) encuentran que los niños que estuvieron apegados inseguramente a su madre, pero firmemente apegados a su maestro, eran socialmente más competentes que aquellos niños que fueron apegados inseguramente a su madre y maestro. Howes, Matheson y Hamilton (1994) encontraron que las relaciones que se establecían con el maestro contribuían de manera más potente al desarrollo social de los niños que el apego maternal. Las relaciones de alta calidad con maestros pueden servir para compensar las carencias de aquellos niños que han establecido relaciones de apego inseguras (Mitchell-Copeland et al., 1997; Howes y Hamilton, 1992b; Howes y Matheson, 1992a; Kienbaum, Volland y Ulich, 2001; O'Connor y McCartney, 2005).

Kennedy y Kennedy (2004) señalan que una relación de apego con la figura del profesor podría compensar los efectos de experiencias inadecuadas de apego derivadas, por ejemplo, de depresión materna, entorno inconsistente u hostil, o rechazo; encontrando que los niños con un apego inseguro, especialmente cuando se combinan diferentes situaciones de riesgo, se asocian a problemas de conducta y psicopatológicos, que se pueden reflejar en sus comportamientos en el aula (Goldberg, 1997).

O'Connor y McCartney (2005) también encuentran que aquellos niños con un apego materno inseguro que tenían relaciones de calidad más altas con sus maestros manifestaban habilidades cognoscitivas más avanzadas que aquellos que tenían relaciones de calidad más baja. El que los alumnos con un apego inseguro manifiesten más problemas de conducta y en general mantengan relaciones de peor calidad con sus maestros demuestra la importancia de relaciones de calidad superior por parte de los maestros de los primeros cursos, especialmente con estos niños calificados como inseguros; para los que una mala relación con su maestro supone añadir un factor de riesgo más para el desarrollo de relaciones de buena calidad con sus futuros maestros. Por otro lado, una relación de calidad superior con un maestro encargado del cuidado del niño

en los primeros años es un factor proteccionista, ayudando a mitigar los efectos negativos de un estilo de apego maternal inseguro, factor de riesgo importante para establecer relaciones de calidad con sus maestros (O'Connor y Kathleen, 2006).

O'Connor y McCartney (2007), en un estudio longitudinal posterior acerca de la asociación entre la calidad de las relaciones profesor-alumno y el logro académico desde preescolar hasta tercer curso de educación primaria, además de encontrar una asociación positiva, encuentran que los efectos de la calidad de las relaciones del maestro y el niño variaron en función de la calidad de las relaciones maternas de los niños. En concreto, los efectos del cambio en la calidad de la relación en tercer curso eran mayores para los niños con apegos inseguros que para aquellos con apegos seguros; eran los niños inseguros los que experimentaron mayores ganancias en sus relaciones de calidad superior con sus maestros. La relación profesor-alumno de mayor calidad parecía ser un factor proteccionista claro para aquellos niños en situación de riesgo por relaciones con sus madres de baja calidad, y por tanto, de quienes se esperarían niveles más bajos de logro.

Los niños cuyos padres tenían apegos inseguros a sus propios cuidadores también se encontraban en situación de mayor riesgo a la hora de establecer relaciones pobres que aquellos niños cuyos padres habían creado su propio apego seguro. Los alumnos que se encuentran en el primer caso también parece que se benefician de las relaciones cercanas con los maestros (Hughes et al., 1999). También se encontró que los estudiantes de conductas agresivas con historias de apego negativas se beneficiaron más de las relaciones positivas con sus maestros que aquellos estudiantes agresivos con historias de relación normales.

Lynch y Cicchetti (1992) analizaron las condiciones en las que aparece la conducta de apego, las estrategias que usan los niños, las funciones del maestro dentro de estas estrategias y la existencia de diferencias individuales en el uso de éstas. Los datos indicaban que en el caso de niños con historia de apego insegura la búsqueda de una proximidad psicológica con el maestro, de contacto y de consuelo en él, era mayor. Los niños de más edad frecuentemente buscaban a su maestro únicamente en condiciones de malestar (heridas, enfermedad, aislamiento...). En general, resaltaron la importancia de la

historia de desarrollo anterior, encontrando, por ejemplo, que los niños maltratados presentaban mayor búsqueda de proximidad psicológica que los no maltratados, señalando que las buenas relaciones con los maestros serán especialmente importantes en el caso de estos alumnos con alto riesgo de malos resultados académicos y sociales.

Aunque los niños no establezcan una relación de apego con sus profesores de la misma manera que lo hacen con sus padres, parece clara su influencia, y sería bueno examinar más profundamente el tipo de relación que se establece entre el profesor y el alumno. Creemos que la función de los maestros, especialmente durante los primeros años de escolarización del niño, además de permitir la ampliación de figuras de apego puede ayudar en la reorganización de sus representaciones o modelos internos no adecuados sobre el apego, previniendo aquellos problemas derivados de problemas de vinculación con sus figuras principales. La relación profesor-alumno se pueden considerar también como un factor protector frente al riesgo de fracaso escolar (Pianta y Steinberg, 1992; Pianta, Stuhlman y Hamre, 2002), y una relación positiva puede llegar a ser incluso tan importante como un programa educativo de alta calidad (Pianta y LaParo, 2003a).

2.3.3.- INFLUENCIA DEL PROPIO ESTILO DE APEGO DEL PROFESOR.

Un tema importante dentro de la teoría del apego es la transición intergeneracional, surgiendo una hipótesis central según la cual la representación mental que tienen los padres sobre sus experiencias de apego durante la infancia influye en gran medida en la calidad del apego del hijo (Bowlby, 1982; Cantón Duarte y Cortés Arboleda, 2003; Fonagy, Steele y Steele, 1991; Main et al., 1985).

Las diferencias individuales en los modelos internos de los padres con respecto al apego se pueden derivar de las experiencias reales y subjetivas con sus cuidadores durante la infancia, e influir en las conductas de crianza de los hijos (Grossmann et al., 2005), determinando su nivel de respuesta ante las señales de estos, especialmente en situaciones estresantes, que es precisamente cuando se activa el sistema de apego, dirigiendo así su

desarrollo socioemocional. Bowlby (1988) afirma que las representaciones mentales continúan influyendo en las relaciones a lo largo de todo el ciclo vital, incluso a través de la generación siguiente; aunque, por supuesto, estas representaciones se pueden modificar en función de las experiencias presentes.

La mayoría de las investigaciones que se han centrado en la transición intergeneracional han encontrado correspondencia entre los patrones de respuesta de las madres en la Entrevista de Apego Adulto (AAI, George et al., 1985; Main y Goldwyn, 1998) y los patrones de conducta de los hijos en la Situación Extraña (Ainsworth et al., 1978). En el estudio pionero de Main et al., (1985) se encontró una clara asociación entre las clasificaciones de las madres en la AAI (evitantes, preocupadas, seguras) y las clasificaciones del hijo en la situación extraña (evitante, resistente o ambivalente, seguro); en el caso de los padres, las asociaciones también eran significativas aunque algo más débiles.

Esta correspondencia intergeneracional ha sido confirmada ampliamente, con independencia de que se trate de investigaciones retrospectivas, prospectivas o concurrentes; entrevistando a la madre meses o años después de evaluar el apego del hijo (Ainsworth y Eichberg, 1991; Grossmann et al., 1988; van Ijzendoorn, Kranenburg, Zwart-Woudstrs, van Busschbach y Lambermon, 1991); antes incluso del nacimiento (Benoit y Parker, 1994; Fonagy, Steele y Steele, 1991; Levine, Tuber, Slade y Ward, 1991; Steele et al., 1996; Ward y Carlson, 1995); o de manera concurrente a la conducta del apego del niño (Das Eiden, Teti y Corns, 1995; Posada, Waters, Crowell y Lay, 1995; Zeanah et al., 1993).

También se ha encontrado apoyo al supuesto de Bowlby sobre la tendencia de los modelos internos de apego a perpetuarse de generación en generación en investigaciones sobre la transmisión de los patrones de apego a través de tres generaciones. Por ejemplo, Benit y Parker (1994) encontraron que el 65% de las tríadas abuela-madre-niño tenían el mismo tipo de apego. Kretchmar y Jacobvitz (2002) señalaron que era posible predecir el patrón de apego del niño a partir de la observación de la relación entre la madre y la abuela, encontrando que las madres que tienen una relación equilibrada y de apoyo con las abuelas tienen hijos con apego seguro.

Carrillo et al., (2004) también investigaron sobre la transmisión intergeneracional de los patrones de apego, en concreto en el caso de madres adolescentes, sin encontrar una relación estadísticamente significativa entre los puntajes de seguridad de la madre con la abuela y los de la madre con el niño, aunque sí se observó una coherencia entre las características de estas relaciones, que indicaba una cierta consistencia entre el tipo de relación que establecieron las abuelas con sus hijas adolescentes y la relación que tenían las madres con sus hijos.

El estilo de apego del adulto representa uno de los factores más influyentes en la manera de comportarse los padres con sus hijos, afectando a las relaciones de apego de éstos (Grossmann et al., 2005). Las investigaciones sobre el tema señalan que los adultos actúan como base segura o insegura en función de su propio estilo de apego. Los adultos con apego seguro son generalmente más capaces de evaluar su propia historia de apego y responder más sensible y apropiadamente ante las necesidades de apego de sus hijos (Crowell y Feldman, 1988). Parece que los adultos calificados como seguros se muestran más capaces de reaccionar de manera sensible con sus hijos que los adultos de los grupos rechazante y preocupado, y sus hijos tienden con mayor probabilidad a entablar relaciones de apego seguras (Fonagy, Steele y Steele, 1991; Steele et al., 1996; van Ijzendoorn, 1995b); mientras que los padres clasificados como preocupados o evitantes presentan un tipo de interacción con sus hijos que da lugar a que estos desarrollen un apego inseguro (Bretherton y Waters, 1985; Feeney y Noller, 2001; van Ijzendoorn y Bakermans-Kranenburg, 1997). Según esta asociación, podemos suponer que en las relaciones profesor-alumno se puede dar esta misma continuidad.

La historia de apego del profesor como rasgo significativo dentro de la relación profesor-alumno no se ha examinado adecuadamente en la literatura, y se conoce poco sobre si la calidad y tipo de apego influyen en la calidad de las relaciones que mantiene con sus alumnos (Pianta, 1999). Aunque las investigaciones sobre el tema son muy escasas, intentaremos señalar los datos más significativos encontrados sobre la historia de apego de los profesores como factor importante en la relación con los alumnos (Horppu y Ikonen-Varila, 2001; Pianta, Hamre y Stuhlman, 2003; Kennedy y Kennedy, 2004; Kesner 2000).

Como sucede con los niños, los maestros tienen su propia representación o modelo interno sobre sus experiencias de apego durante la infancia y sobre sus relaciones actuales, representación que guía su conducta en las nuevas interacciones, incluyendo aquéllas relaciones que mantienen con sus alumnos (Pianta y Steinberg, 1992). Pianta et al., (1991) señalan que a la hora de establecer relaciones de apego con los alumnos, la sensibilidad y las conductas de cuidado son fundamentales, y la habilidad del maestro para percibir y responder apropiadamente a las necesidades de apego del niño dependerá de su manera de entender estas relaciones. Como sucede en las relaciones entre padres e hijo, Pianta y Steinberg (1992) afirman que la historia de apego del profesor juega un papel importante en cómo el profesor se acerca a esta relación. Por ejemplo, los maestros con una historia de apego segura hacia sus padres informaron de razonamientos más centrados en los niños a la hora de desarrollar su labor docente que aquellos profesores con historias de apego inseguras, considerando más importantes las relaciones mantenidas con los alumnos (Horppu e Ikonen-Varila, 2001, Pianta et al., 2003).

Kesner (1997; 1999) encontró que los factores asociados con el conflicto y el afecto en la relación que el profesor mantiene con sus alumnos se relacionaba significativamente con su historia de apego y, en concreto, aquellos que tenían una historia de apego segura tuvieron relaciones con sus alumnos caracterizadas por menor dependencia y conflicto. Posteriormente, Kesner (2000) realizó un estudio más completo con el fin de examinar si ciertas características del profesor, como la historia de apego, influían en el tipo de relación que se establecía entre el profesor y el alumno. Para evaluar la historia de apego del profesor utilizó el Cuestionario de Historia de Apego AHQ (Pottharst y Kessler, 1990). El AHQ no se trata de una medida del tipo de apego, sino una medida de la percepción actual que el individuo tiene sobre sus experiencias de relación y cuidado en la niñez. Para examinar el tipo de relación que se establecía entre el profesor y el alumno utilizaron la escala de relaciones profesor-alumno (STRS; Pianta y Steinberg, 1992), que comentaremos detenidamente en el apartado siguiente. Los resultados obtenidos indicaron que la historia de apego del profesor podía ser un predictor de la calidad de la relación profesor-alumno, percibida por el propio profesor. En concreto los resultados indicaban que la historia de disciplina familiar estaba relacionada con la percepción de cercanía: cuanto más severa había sido la disciplina familiar, menor era la percepción de cercanía por parte del alumno. También encontraron que el modelo de apego del profesor, aunque

significativo, no era el único factor que influía en la formación de percepciones de relación profesor-alumno, destacando, por ejemplo, el género y la etnia tanto del profesor como del alumno, así como su personalidad y su experiencia, como ya habían señalado otros estudios (Clarridge y Berliner, 1991; Fisher, Kent y Fraser, 1998).

Dozier et al., (1994) encuentran que los médicos y terapeutas con apego seguro responden más apropiadamente ante las necesidades reales que surgen bajo las demandas de los pacientes, independientemente del estilo de apego de éstos. Por el contrario, es más probable que los médicos y terapeutas con un estilo de apego inseguro respondan únicamente a los problemas superficiales que el paciente demanda, lo que puede reforzar las expectativas del paciente sobre su relación con los otros. Este puede ser un dato a tener en cuenta en las relaciones de los profesores inseguros con sus alumnos.

Kennedy y Kennedy (2004) señalan que los profesores con un estilo de apego rechazante pueden experimentar dificultad para reconocer su carencia de calidez, confianza y sensibilidad en sus relaciones con sus alumnos. Pueden tener expectativas no realistas sobre la madurez e independencia de sus alumnos, de la misma manera que ellos mismos han aprendido a confiar en sí mismo en exceso y a ser distantes en sus relaciones interpersonales. Los profesores con un estilo de apego rechazante pueden responder con distancia emocional ante sus alumnos, demostrando falta de calidez y comprensión. El profesor con un estilo de apego preocupado pueden actuar de manera variable, atendiendo a las necesidades de los alumnos en exceso o sin dirigirse a problemas importantes. A su vez, los profesores muestran en la clase modelos de conducta, asociados a su propio estilo de apego, que reflejan sus sentimientos y esperanzas sobre sus interacciones con los niños y sus conductas u objetivos motivacionales. Por ejemplo, los individuos con apego rechazante suelen mostrar distancia emocional y pueden parecer menos sensibles ante las necesidades de los otros, lo que hace que los alumnos los perciban como menos accesibles y afectivos (Pianta, 1999).

Los profesores, sin tener en cuenta su tipo de apego, pueden percibir a sus alumnos con un estilo de apego evitante como agresivo-pasivos, airados, distantes y no cooperativos, y a los estudiantes ambivalentes como excesivamente dependientes y reactivos, demandantes de atención con tendencia a la impulsividad y conductas de

externalización. El estudiante con un estilo desorganizado puede ser visto como agresivo, reactivo, impredecible y difícil de manejar (Kennedy y Kennedy, 2004). Debido a las propias necesidades de relación del profesor, pueden manifestar más aceptación hacia alumnos con un estilo de apego determinado (Crowell y Feldman, 1988). Profesores con un estilo de apego preocupado, debido a su propia necesidad de dependencia, pueden actuar como soporte de alumnos con estilo ambivalentes y rechazar a aquellos alumnos evitantes y desorganizados, ayudando a mantener los modelos representacionales de estos niños. Los profesores con un estilo de apego rechazante, con la necesidad de mantener una distancia emocional, mostrarán menos aceptación por estudiantes desorganizados y ambivalentes (que necesitan mucha ayuda y supervisión), y tampoco actuarán como soporte ante niños evitativos (que son reacios a pedir atención). Tanto los profesores rechazantes como los preocupados tendrán mejores expectativas de trabajo con niños con estilo de apego seguro. Por otro lado, los profesores con un estilo de apego seguro pueden reconocer la retirada y retraimiento de los niños evitantes, la dependencia de los estudiantes ambivalentes y las conductas de externalización de los estudiantes desorganizados (Kennedy y Kennedy, 2004). Esto nos hace pensar en la importancia de crear un ambiente de interacción favorable, de confianza y cercanía que permita a los alumnos adquirir modelos representacionales positivos de sus relaciones actuales.

Horppu e Ikonen-Varila (2001) examinan si el estilo de apego de los candidatos para formar parte del equipo de profesores de una escuela infantil se refleja en sus percepciones y emociones en la relación que mantienen con los examinadores, considerando la situación de examen como una situación estresante real e idéntica para todos los participantes. Los resultados indican que los sujetos seguros y rechazantes se enfrentan a las situaciones estresantes de manera más optimista que los individuos preocupados, y los preocupados responden ante sucesos estresantes con emociones negativas más fuertes que los seguros y los evitantes. Los sujetos con apego seguro tienen reacciones emocionales más positivas con relación a sí mismos (a su capacidad) y a la figura del examinador, señalando que estos sujetos parecen ser los más apropiados para ejercer como profesores de las escuelas infantiles, al contrario de lo que sucede con los profesores con apegos evitativo-temeroso. Encuentran que el comportamiento de los solicitantes con apego preocupado y evitativo-rechazante solamente manifiesta reacciones emocionales significativas en situaciones de relaciones muy cercanas y no en situaciones

formales, como es el caso de una entrevista de trabajo. También encuentran asociaciones significativas entre los estilos de apego y las valoraciones de amenaza y desafío en sus experiencias emocionales durante el examen, encontrando que los solicitantes con apego evitativo-temeroso presentan más reacciones emocionales negativas, lo que indica que pueden ser más vulnerables a las situaciones de estrés; los solicitantes con apego evitativo-rechazante manifiestan una menor búsqueda de apoyo emocional; mientras que los preocupados buscan con mayor frecuencia este apoyo, en un intento de supresión de pensamientos y emociones negativas. Los candidatos con apego seguro buscan soporte emocional en figuras cercanas y no muestran la necesidad de suprimir y rechazar los pensamientos negativos después del examen.

En un estudio sobre los estilos de apego y los sentimientos de competencia, Brennar y Morris (1997) encuentran que los sujetos con apego evitativo-temeroso y preocupado tienen sentimientos de baja competencia, mientras que los sujetos con apego evitativo-rechazante se asocian con sentimientos de alta competencia; lo que podría tener relación con el síndrome del quemado del profesor. En contraste, en el estudio de Horppu y Ikonen-Varila (2001), la única relación significativa entre estilo de apego y el sentimiento de “ser capaz de hacer” se encontró en mujeres con un estilo de apego más seguro. La razón que señalan para esta discrepancia es que, en el primer estudio, la auto-competencia se medía a través de un relato retrospectivo generalizado sobre varias experiencias, y en este último, la valoración se realiza inmediatamente después de un suceso concreto.

Se han encontrado asociaciones entre los estilos de apego adulto y su conducta en interacciones sociales (Bartholomew y Horowitz, 1991). Los sujetos evitativo-temerosos son más pasivos, con falta de asertividad, inhibidos socialmente, con un lenguaje más ansioso; mientras que los sujetos con un apego seguro son más expresivos y cálidos, mantienen más contacto ocular y mayor interés y atención en las relaciones interpersonales. Los adultos con más tendencias evitantes pueden encontrar dificultades para actuar como figuras de apego sensibles para sus propios hijos (p.ej., Rholes et al., 1995; Rholes et al., 1997), y posiblemente también podamos hablar de esta asociación en el caso de que se trate de sus alumnos.

Encontramos que una preocupación fundamental de los profesores, tanto de los nuevos como de aquellos con amplia experiencia, es el manejo eficaz de la clase y la solución de posibles conflictos relacionales (p.ej., Goyette, Dore y Dion, 2000; Diamond, 1992). Esta preocupación es, en muchos casos, la razón fundamental de que los nuevos maestros abandonen su profesión después de ejercer solamente unos años (Ingersoll y Smith, 2003), y en otros casos se ha relacionado con niveles altos de tensión y con el síndrome del quemado en el profesor (Schottle y Peltier, 1991). La literatura sobre el apego sugiere que los estilos de apego adulto predicen el cómo las personas actúan ante los conflictos (Cohn et al., 1992; Corcoran y Mallinckrodt, 2000; Kobak y Hazan, 1991; Kobak et al., 1993; Levy y Davis, 1988; Nordling, 1993; Pistole y Arricale, 2003), aunque la mayoría de estos estudios se sitúan dentro del contexto de relaciones de pareja (p.ej. Corcoran y Mallinckrodt, 2000; Pistole, 1989). Se señala que el estilo de apego se relaciona con la autoeficacia y el sentido de autodominio (Bartholomew y Horowitz, 1991, Collins y Read, 1990; Hazan y Shaver, 1987) y que las personas con apego seguro tienden a regular sus emociones más constructivamente (Kobak y Hazan, 1991; Corcoran y Mallinckrodt, 2000; Pistole y Arricale, 2003), por lo que cuentan con mayor probabilidad con habilidades para el manejo de conflictos de manera eficaz (Deutsch, 1993; Mikulincer y Florian, 2000). Partiendo de estos resultados, parece razonable señalar que la visión del maestro sobre sí mismo y sobre los otros también guiará su manera de enfrentarse a los conflictos que puedan surgir en sus relaciones profesor-alumno.

Sobre el uso de estrategias en el manejo de conflictos y el papel que puede tener el estilo de apego del profesor en su eficacia, solamente encontramos una investigación, que creemos es importante destacar. Morris-Rothschild y Brassard (2006) realizan un estudio para determinar la relación entre los estilos de apego del profesor y su manera de afrontar los conflictos en el aula, partiendo de que la eficacia en la dirección del aula está asociada con los estilos de manejo de conflictos denominados comprometiendo (*“compromising”*) e integrando (*“integrating”*). Estos dos estilos se caracterizan por una preocupación por los otros y por uno mismo (Rahim y Bonoma, 1979), teniendo en cuentas las metas de las dos partes, llegando a acuerdos o compromisos mutuos, en el primer caso, y/o buscando estrategias que beneficien a las dos partes sin necesidad de que cada una de ellas tenga que ceder en algo, en el caso de la integración. La conclusión del estudio de Morris-Rothschild y Brassard (2006) es que la experiencia se relaciona positivamente con

maneras eficaces de solucionar conflictos y que la evitación y la ansiedad en el apego se relacionan negativamente con la resolución positiva de estos conflictos. Señalan que aunque los individuos con estilos de apego rechazantes y temerosos puntúan alto en la dimensión de evitación son conceptualmente muy diferentes, ya que los sujetos temerosos también puntúan alto en ansiedad; encontrando que los sujetos rechazantes utilizan estrategias de integración en mayor porcentaje que los temerosos y preocupados. La ansiedad en el apego se asocia a sentimientos de incapacidad para resolver conflictos interpersonales, al manejo de estrategias de resolución de conflictos menos eficaces, y a la incapacidad para colaborar recíprocamente con los otros (Lopez, 1995; Pistole, 1989).

Algunas investigaciones han analizado las conexiones entre los estilos de apego adulto y las actitudes y conducta en el trabajo (Banerjee, 2006; Caldwell, 1995; Noe, 2002), encontrando que los individuos con apego seguro son más flexibles en el trabajo y se adaptan mejor en los momentos de tensión que aquellos sujetos con estilos de apego inseguros. En concreto, Banerjee (2006) analiza las conexiones entre los estilos de apego adulto y las relaciones que se establecen entre el “mentor” y su “protegido” en el contexto laboral, encontrando que aquellos individuos con estilos de apego inseguros tienen más dificultad para establecer relaciones con su mentor, coincidiendo con los datos encontrados en otros estudios sobre las relaciones entre alumnos universitarios y su mentor o tutor. El mentor o tutor académico, entendido como figura de apego, asume el papel de facilitar la exploración del protegido tanto en su ambiente de trabajo y estudio como en su ambiente social, siendo fuente de apoyo emocional en momentos de tensión ante nuevas situaciones, y caracterizándose por su amigabilidad y flexibilidad (Theophilides y Terenzini, 1981), accesibilidad y disponibilidad (Wilson, Woods y Gaff, 1974), y empatía y respeto (Chang, 1981) hacia su protegido. En concreto, los estudiantes con apego rechazante y preocupado se han asociado con evaluaciones negativas de su relación con su mentor o tutor académico, y con niveles más bajos de percepción de seguridad en él (Larose, Bernier y Soucy, 2004); los sujetos rechazantes presentan más dificultad para buscar su ayuda confiando poco en la relación (Larose y Bernier, 2001). Bernier, Larose y Soucy (2005) señala que las personas que experimentan dificultad para la autonomía (como es el caso de los individuos preocupados) se pueden beneficiar de trabajar con una persona independiente y competente socialmente. Por el contrario, un individuo que tiene dificultad para establecer relaciones íntimas (como los sujetos

rechazantes) puede beneficiarse de trabajar con alguien que se siente cómodo en la intimidad y que también aparece como socialmente competente. Bernier et al., (2005) sugieren que el tutor o mentor académico eficaz será aquel que sea capaz de proporcionar una posición desafiante en la relación que no esté en la misma línea que el alumno, es decir, que no refuerce su dependencia o su dificultad para establecer relaciones cercanas.

Los resultados encontrados en estos estudios nos indican que las historias de apego personales -en nuestro caso las historias de apego del profesor, y sus modelos representacionales sobre sí mismo y los demás- pueden influir de manera considerable en la capacidad para ser o no una figura de apego para sus alumnos, y por lo tanto en la calidad de la relación que se establezca, repercutiendo en su desarrollo cognitivo, social y emocional futuro.

2.3.4.- PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LAS RELACIONES DE APEGO CON EL PROFESOR.

Existe una gran preocupación por la implantación de programas de intervención que fortalezcan la motivación de los estudiantes y mejoren sus competencias sociales y académicas, y que hallen datos sobre cómo los maestros y otros educadores pueden influir en la motivación y en la adquisición de competencias académicas y sociales de manera positiva o negativa (Wentzel y Wigfield, 2007). Se ha demostrado la importancia de las interacciones sociales positivas y las relaciones con maestros e iguales en el ajuste escolar y en la consecución de los logros académicos, por lo que las mejoras en la conducta social también reforzarán estas actuaciones académicas (Eccles y Midgley, 1989; Goodenow, 1993; Hudley, Graham y Taylor, 2007; Wentzel, 2004). Desde la perspectiva de la teoría del apego encontramos que las relaciones cercanas y seguras entre el profesor y el alumno, son especialmente importantes en aquellos casos que se encuentran en situación de riesgo (Certo et al., 2003; Crosnoe, Johnson y Mayor, 2004; Dornbusch et al., 2001), ya que precisamente son estos alumnos los que más se benefician de las relaciones cercanas con los maestros (Ladd y Burgess, 2001; O'Connor y McCartney, 2006; Saft y Pianta, 2001); por tanto, el esfuerzo por mejorar las relaciones profesor-alumno debe ser

un objetivo prioritario en el caso de minorías étnicas, problemas de conducta, apegos primarios inseguros, dificultades de aprendizaje, etc.

Los psicólogos escolares se han centrado fundamentalmente en la prevención y en las estrategias, pero para que estas estrategias sean las adecuadas es imprescindible conocer los procesos que intervienen en una buena adaptación y aquellos que la interfieren, provocando una mala adaptación. La teoría sobre el apego de Bowlby puede proporcionar un armazón teórico importante para entender la influencia de las relaciones emocionales tempranas y las estructuras cognitivas utilizadas para percibir y analizarse a sí mismo y al resto. El análisis de estas primeras relaciones puede ayudar a predecir la evolución en el desarrollo social y emocional posterior, la competencia académica e incluso los problemas psicopatológicos. El psicólogo escolar puede usar las intervenciones tradicionales con los estudiantes, pero combinándolas con estrategias orientadas al apego, proporcionando a la larga mejores resultados (Speltz, 1990), y emplear técnicas de modificación de conducta para eliminar la alta frecuencia de conductas disruptivas combinadas con el tratamiento de temas sobre el apego con padres, niños y profesores, como los problemas relacionados con déficit de habilidades sociales, problemas de conducta que afectan al rendimiento académico, y situaciones de riesgo, entre otros (Kennedy y Kennedy, 2004).

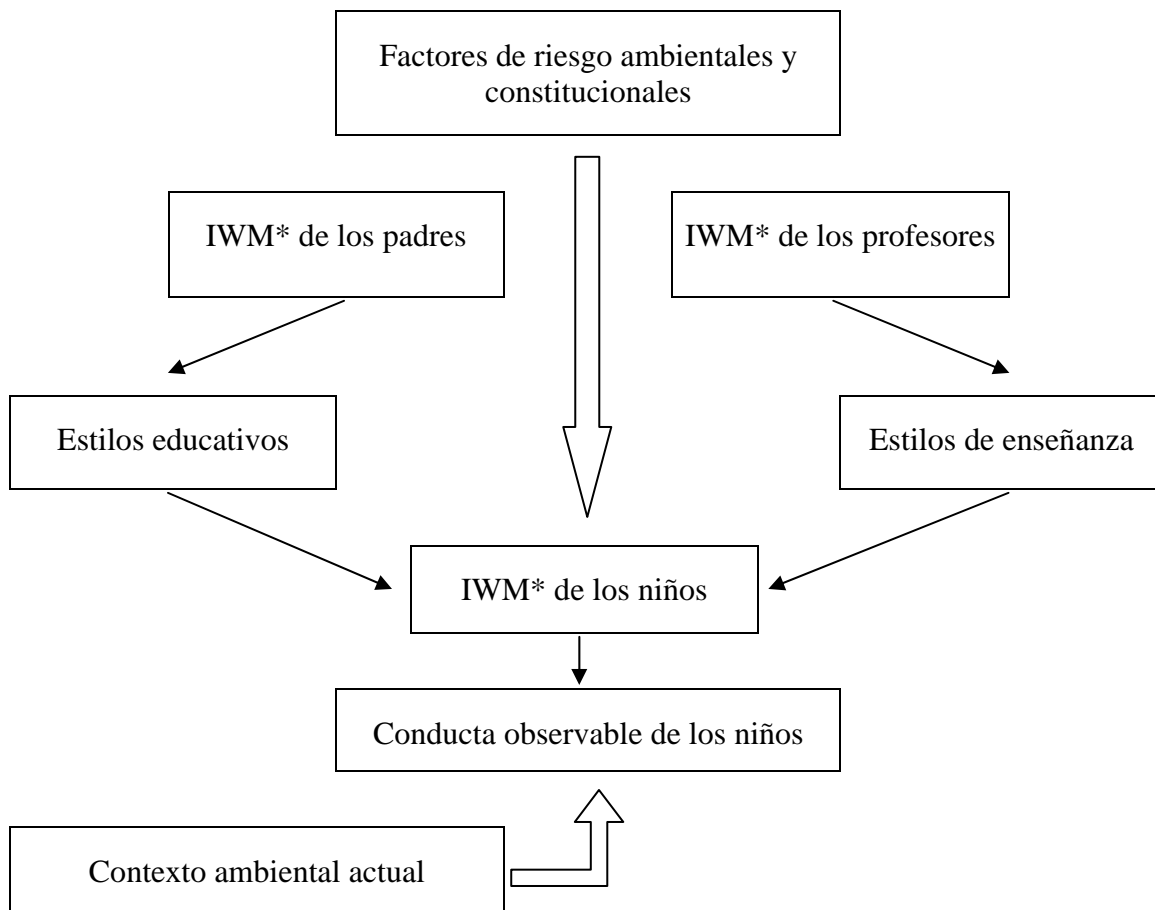
Las estrategias de intervención que se proponen desde la escuela están basadas en aquellas que han resultado eficaces en la clínica, estrategias que se trabajan fundamentalmente con los padres (Leiberman, 1992; Leiberman y Pawl, 1990; Speltz, 1990) y en las aportadas desde la teoría de las relaciones profesor-alumno (Pianta, 1999), como veremos en el siguiente apartado. En el aula, los profesores adquieren el papel de figura importante en el desarrollo del niño, de la misma forma en que lo han sido otros adultos significativos en su vida, y por tanto, también necesitan aprender cómo pueden mejorar personal y profesionalmente para apoyar y facilitar el desarrollo social y emocional de los niños, haciendo más eficaces sus relaciones interpersonales y ayudando a favorecer su equilibrio emocional. Los maestros también necesitan ser conscientes del hecho de que el manejo de conflictos de una manera exitosa es una experiencia positiva que facilita el aprendizaje, promueve la cooperación y crea los cambios necesarios dentro de los límites de una relación (Coleman y Deutsch, 2000), al contrario de lo que parece

revelar el estudio de Dyson (2000), según el cual los maestros tienden a centrarse principalmente en los aspectos negativos del conflicto.

Las propuestas de intervenciones señalan la necesidad de que los profesores entiendan sus propios modelos representacionales o internos y los de sus alumnos sobre las relaciones, y la necesidad de reconocer las conductas observables como un reflejo de sus experiencias internas y de su historia de apego. Sería adecuado analizar la relación, reconociendo el impacto de sus emociones negativas en la conducta de clase, los beneficios de las relaciones positivas, y la necesidad de ver la conducta del niño como el resultado de la suma de historias de relación, que se puede mejorar gracias a la sensibilidad del profesor hacia las necesidades de los alumnos en la misma medida en la crezca el entendimiento de la conducta basada en el contexto (Pianta, 1998). También se deben buscar estrategias que sean compatibles con las necesidades del estudiante, con las capacidades propias del profesor y con el contexto, teniendo en cuenta que los problemas de relación en los primeros años tienden a persistir con el tiempo (Campbel et al., 1986) y que son más fáciles de solucionar en edades tempranas (Bierman y Montminy, 1993) que en edades más avanzadas, en las que, por ejemplo, la mala reputación ante los compañeros puede hacer que los niños se vuelvan más resistentes al cambio, como puede ser el caso de los niños hiperactivos (Keown y Woodward, 2006) y de los niños con otros problemas de conducta.

Leiberman y Zeanah (1999) enfatizan la necesidad de intervenciones que tengan en cuenta las necesidades de cada individuo. Algunas intervenciones que no tienen en cuenta este criterio fallan, y refuerzan y perpetúan las representaciones mentales de los niños y adolescentes inseguros, asociadas en muchas ocasiones a conductas inadaptadas. Por ejemplo, el adolescente con un estilo evitante, que anticipa rechazo, en el presente como en el pasado, puede defenderse ante la anticipada repulsa del profesor. El profesor que responde con frustración y con intervenciones insensibles fomentará las expectativas del adolescente. Los profesores que ven la conducta de los niños y adolescentes como un reflejo de su historia de relaciones pero dentro del contexto actual, pueden responder de una manera tal que dirijan ésta hacia la confianza, el trabajo y la competencia.

Kennedy y Kennedy (2004) señalan que una intervención eficaz dentro la perspectiva del apego requiere la valoración del modelo de trabajo interno (IWM) del estudiante y del profesor, además del contexto actual. El conocimiento de las historias de relación y de los factores de riesgo ayudan a entender la dinámica emocional dentro del aula. Las estrategias de orientación deben ser individualizadas teniendo en cuenta cada una de las necesidades. Los profesores pueden estar guiados por el psicólogo escolar durante el proceso, ayudándoles a definir y entender las variables relevantes del apego y adaptando las estrategias que son compatibles con las necesidades de los estudiantes y sus propias capacidades y circunstancias (Ver Figura 2.3).



* Modelo de trabajo interno o modelo representacional (Bowlby, 1969)

Figura 2.3.: Conceptualización de los factores familiares, escolares y contextuales que influyen en el modelo de trabajo interno (IWM) y en la conducta (Adaptación de Kennedy y Kennedy, 2004, p. 254).

En cuanto a la prevención y la intervención, Kennedy y Kennedy (2004) señalan tres temas importantes relacionados entre sí:

1.- La necesidad de una evaluación temprana y de una intervención basada en los factores de riesgo que puedan provocar dificultades de relación en la escuela. Los tratamientos e intervenciones que reducen las situaciones de riesgo y mejoran la calidad del apego que se establece entre la madre y el niño se asocian con un mejor ajuste del niño a la escuela y con una mejor calidad en las relaciones entre profesor-alumno (Birch y Ladd, 1998).

2.- Tener presente que la calidad de la relación profesor-alumno es un factor importante para la adaptación positiva a la escuela. Especialmente para alumnos en situaciones de riesgo, los profesores pueden ser sus únicos modelos positivos, y tienen la oportunidad de ayudar a promover en el alumno representaciones positivas de ellos mismos, de los otros y de sus relaciones. Por tanto es importante que el profesor reconozca y entienda:

a) El impacto de las relaciones positivas con el alumno, especialmente con aquellos que se presentan como problemáticos (Howes et al., 2000).

b) Que las interacciones del IWM del estudiante y del profesor influyen en su relación y en las conducta en clase (Pianta, 1999).

c) Que la conducta del alumno refleja su historia de relaciones y estrategias para enfrentarse a situaciones de tensión (Howes y Ritchie, 1999). De aquí la importancia de utilizar estrategias que aumenten la conexión entre la familia y el estudiante con la escuela (Marcus y Sanders-Reio, 2001), fomentando una relación positiva entre familia y profesor, que se relaciona positivamente con el incremento de logros en el estudiante, mejora del autoconcepto y actitudes mas positivas hacia la escuela por parte de la familia y del alumno (Greenberg y Hickman, 1991).

3.- Realizar más investigaciones donde se tenga en cuenta la teoría del apego para determinar implicaciones cada vez más concretas en el contexto escolar. Son varios los autores (p.ej. Crittenden, 1992b; Leiberman y Pawl, 1990; Speltz, 1990) que aconsejan

dar más importancia a la intervención directa con estudiantes. Aquí se incluye ayudar al estudiante a:

- Identificar más exactamente sus estados internos para que pueda comunicarse mejor.
- Hacer atribuciones apropiadas a la hora de entender la conducta de los otros.
- Comunicar claramente lo que necesita de los otros.
- Fomentar un equilibrio emocional, evitando una rigidez excesiva, controlando la impulsividad, controlando sus reacciones ante eventos e individuos.
- Aumentar su capacidad para la cooperación y colaboración para resolver problemas.

Kennedy y Kennedy (2004) proponen todo esto junto con el desarrollo de más representaciones adaptativas de uno mismo, de los otros y de las relaciones (encontrar recompensa en las relaciones sociales, sentirse capaz de manejar las demandas de las interacciones sociales, tener habilidades exitosas y regulación emocional); señalando que la tarea del psicólogo escolar iría más allá de la simple valoración incluyendo información y guías que faciliten el aumento de habilidades en padres, profesores y estudiantes.

Morris-Rothschild y Brassard (2006) señalan que en las intervenciones y programas educativos dirigidos a maestros, además de trabajar sobre estrategias para resolver los conflictos que puedan surgir en el aula, sería importante señalar la influencia que los estilos de apego tienen en la utilización eficaz de dichas estrategias. Como ellos señalaron, aquellos maestros que manifestaban alto grado de evitación y de ansiedad en el apego utilizaban estrategias menos adecuadas para resolver estos conflictos, por lo que se encontrarían en una situación de riesgo a la hora de establecer relaciones profesor-alumno poco adecuadas. Sugieren que para facilitar el cambio en la conducta interpersonal del maestro es importante ayudarles primero a profundizar sobre sus creencias y expectativas y sobre sus acercamientos habituales hacia los demás.

La mayoría de las intervenciones terapéuticas desde la perspectiva de la teoría del apego se centran en una revisión afectivo-cognitiva sobre los modelos de trabajo interno del sujeto para poder modificar los efectos de las experiencias de apego inseguras más

tempranas. Este proceso no sólo trae consigo un conocimiento del sujeto con respecto al impacto que el apego anterior experimenta en las relaciones actuales, sino que también lleva a la visión de un sí mismo más seguro dentro de la relación terapéutica (Lyddon, Bradford, y Nelson, 1993, p. 394). Aunque parece difícil incorporar este componente terapéutico a los programas dirigidos al profesorado, si podría proporcionarse un ambiente favorable que facilitase el conocimiento de los modelos de apego de los profesores, por ejemplo a través de pequeños talleres con un número limitado de participantes (Morris-Rothschild y Brassard, 2006).

Dado el hecho de que el apego inseguro y en especial el apego desorganizado hacia los cuidadores pueden ser un factor de riesgo importante para la psicopatología futura en el niño si se suma a otros factores de riesgo, y debido a la relación que se observa entre el apego seguro y la buena adaptación en general del sujeto, son varios los programas de intervención que se ponen en práctica (Berlín, Ziv, Amaya-Jackson y Greenberg, 2005; Lieberman y Zeanah, 1999; van Ijzendoorn, Juffer y Duyvesteyn, 1995) con el objetivo de mejorar la sensibilidad de los cuidadores y maestros hacia el apego infantil para reducir y mejorar las posibles relaciones de apego inseguras. Hoffman, Marvin, Cooper y Powell (2006), proponen una intervención denominada “el círculo de la seguridad (*the Circle of Security*, COS)”, que se trata de una modalidad de trabajo grupal para proporcionar educación y psicoterapia a los padres, cuidadores y maestros basado en la teoría del apego, con la que han encontrado resultados favorables, señalando reducción de los niveles de apego inseguro y desorganizado en niños pequeños de alto riesgo y en preescolares en general. Este modelo de intervención contiene componentes educativos y terapéuticos (Marvin, Cooper, Hoffman y Powell, 2002), realizando un acercamiento teórico a la teoría del apego, utilizando como base una imagen gráfica con el título " El Círculo de Seguridad " (Figura 2.4.), y planteándose cinco metas importantes:

- a) Establecer al terapeuta y al grupo como una base segura para el cuidador, de tal forma que le permita explorar su relación con el niño.
- b) Aumentar la sensibilidad del cuidador para proporcionar el cuidado necesario en función de las necesidades de apego básicas del niño.

- c) Aumentar la capacidad del cuidador de reconocer y entender las señales más obvias y más sutiles, tanto verbales como no verbales, que los niños utilizan para manifestar sus necesidades y sus estados internos en la búsqueda del cuidador como una base segura para la exploración y como un cobijo de seguridad.
- d) Aumentar la empatía del cuidador, apoyando la reflexión sobre las conductas, pensamientos y sentimientos de ambos, tanto del cuidador como del niño, relacionados con las interacciones orientadas al apego.
- e) Fomentar la reflexión del cuidador sobre cómo su propia historia de desarrollo afecta a la conducta de cuidado actual.

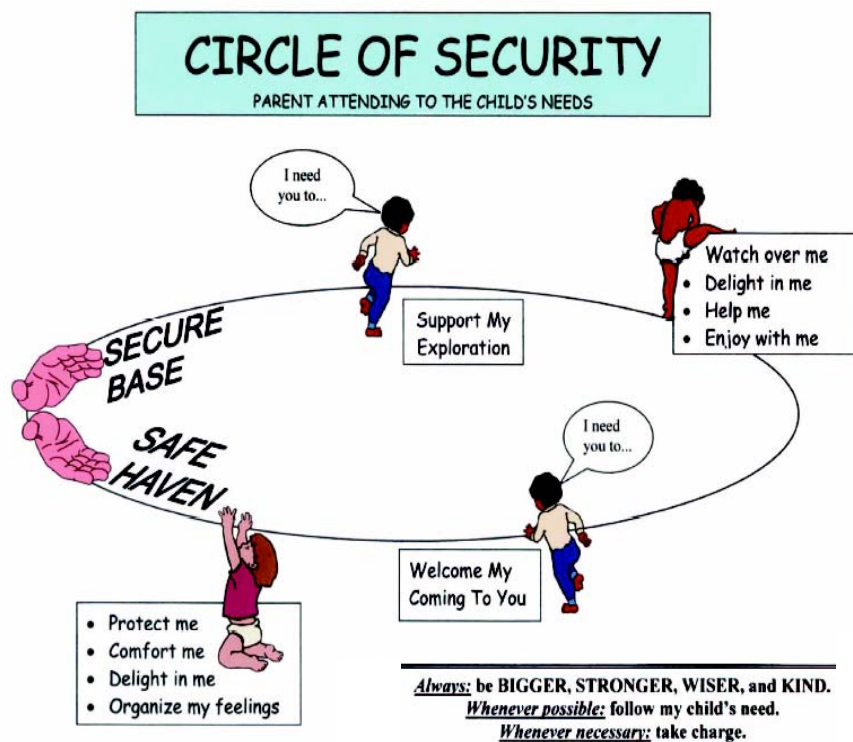


Figura 2.4.: El círculo de la seguridad (Hoffman et al., 2006, p. 1019).

Wentzel y Wigfield (2007) señalan la importancia que tiene que los maestros sean conscientes de su influencia a través de las relaciones que establecen con sus alumnos, y que entiendan cuáles son los factores que influyen en las habilidades e intenciones para comprometerse en estas interacciones de manera positiva. Es importante comprender cómo los alumnos, especialmente aquellos en situación de riesgo, perciben y valoran a sus maestros. Por ejemplo, los estudiantes con niveles bajos de habilidades académicas tienden a valorar positivamente a los profesores que los tratan con bondad, son justos, explican claramente y mantienen el control de la clase (Daniels y Arapostathis, 2005); los adolescentes pertenecientes a minorías étnicas valoran la ayuda académica, pero también la cercanía y la aceptación con expectativas altas sobre capacidad académica (Smokowski, Reynolds y Bezrucko, 2000); los grupos multirraciales valoran especialmente a los maestros que son sensibles a las diferencias y necesidades individuales, facilitan la autonomía y valoran la opinión de los alumnos, entre otros aspectos (Hayes, Ryan y Zseller, 1994; Oldfather, 1993). Por tanto, el impacto de las características del profesor y su relación teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, parece ampliamente demostrado.

O'Connor y McCartney (2007) indican la importancia de los programas para profesores de educación infantil en los que se señale la relevancia de las relaciones profesor-alumno, pero recalcan la importancia de educar en este aspecto también a los profesores de primaria. A los maestros de infantil se les instruye más a menudo sobre las maneras de establecer relaciones de alta calidad con los escolares, pero a los maestros de otras etapas se les enseña más sobre cómo promover las interacciones instruccionales eficaces, en lugar de las relaciones seguras con los estudiantes (Howes y Hamilton, 1993).

2.4.- TEORÍA DE ROBERT PIANTA SOBRE LAS RELACIONES PROFESOR-ALUMNO

Robert Pianta es uno de los autores que más ha investigado sobre la relación profesor-alumno, analizando los determinantes y las implicaciones de la misma. Sirviéndose de su experiencia como maestro de educación especial y como psicólogo educativo y clínico infantil, y teniendo como uno de sus pilares básicos los planteamientos de la teoría del apego, se centra fundamentalmente en el estudio de las relaciones entre los maestros y los niños, sin dejar de estudiar las relaciones entre padres e hijos. Actualmente es uno de los principales investigadores del “Instituto Nacional de Salud del Niño y del Desarrollo Humano” (National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network, NICHD ECCRN), centrado en programas sobre el estudio del cuidado de la niñez temprana; es investigador reconocido del “Centro Nacional para el Desarrollo y el Aprendizaje Temprano” (National Center for Early Development and Learning) y ha sido editor de la revista “Journal of School Psychology” hasta el año 2007.

Pianta se propuso la elaboración de una teoría que permitiera entender las relaciones que se establecen entre los estudiantes y sus profesores, presentando una serie de herramientas que facilitasen su evaluación, y proponiendo recursos y técnicas de intervención para reforzar las relaciones entre el profesor y el alumno, con el fin de facilitar el desarrollo general de éste. Todo esto quedó plasmado en su libro *Enhancing relationships between children and teachers* (Pianta, 1999), en el que recogió datos sobre investigaciones anteriores centradas en la importancia de estas interacciones, sirviendo de base a su vez para numerosos estudios posteriores.

Su aportación fundamental en el tema de las relaciones es su visión sobre las interacciones entre profesores y alumnos desde el enfoque de una intervención preventiva, reforzando las competencias del niño y reduciendo posibles riesgos en la población infantil. Pianta está especialmente interesado en el importante papel que tienen los contextos sociales en los que se desenvuelve la vida del niño, particularmente el papel

que juegan estos contextos en la facilitación y/o reducción de situaciones de riesgo en cuanto al desarrollo infantil, especialmente para aquellos niños con relaciones familiares empobrecidas o conflictivas.

En los siguientes apartados revisaremos las ideas más importantes de Robert Pianta, comenzando por sus orígenes, y señalando sus principales aportaciones tanto a nivel teórico como práctico; también dedicaremos un amplio apartado a señalar los datos más significativos de las principales investigaciones sobre relaciones profesor-alumno realizadas por Pianta o basadas en sus planteamientos.

2.4.1- ORÍGENES DE SU TEORÍA.

El interés de Pianta por las relaciones profesor-alumno comenzó en 1978, tras concluir su formación y comenzar a trabajar como maestro de educación especial. Después de trabajar durante tres cursos seguidos con un grupo de alumnos que requerían una atención especial, comprobó los efectos de la relación que había establecido con aquellos niños que tenían dificultad en la autorregulación de su conducta y habían presentado problemas con otros profesores. Su relación, más profunda y cercana, valorando las motivaciones de cada alumno, parecía servir de recurso y de refuerzo para la mejora en áreas sociales y de aprendizaje de estos niños. También observó que en aquellas situaciones donde las relaciones no eran tan buenas, era fundamental poder contar con un apoyo externo -por ejemplo, de otros educadores-, de forma que se podía tener otra visión más constructiva del problema. Sus experiencias en el aula, y a su vez, su experiencia como psicólogo infantil, facilitaron la investigación y el análisis de las relaciones entre el niño y la familia, y su aplicación al entorno escolar (Pianta et al., 1997).

Sus planteamientos se basan en la investigación del desarrollo social, especialmente desde la teoría de los sistemas de desarrollo (Ford y Lerner, 1992), desde la perspectiva transaccional (Semeroff, 1989) y desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), para entender los procesos sociales que se dan dentro del aula, describir el papel de relaciones del niño y el adulto en el desarrollo de competencias sociales y académicas, y

comprender la importancia de las relaciones del niño-maestro en la promoción de un desarrollo saludable. Pianta señala la naturaleza asimétrica de esta relación, asimetría que permite que estas relaciones funcionen como un recurso para el desarrollo, destacando el papel activo del niño en dicha interacción. Concede una importancia especial a los contextos sociales en los que se desarrolla la vida del niño, y más concretamente al papel que estos contextos pueden tener en la evolución de aquellos sujetos que manifiestan un cierto riesgo social. Cada día, los niños llevan al colegio las consecuencias de sus experiencias y condiciones de su entorno familiar y de sus interacciones con los adultos, consecuencias que se manifestarán en su conducta emocional y social en el aula (Erickson y Pianta, 1989). Si las circunstancias del entorno familiar son adversas (maltrato, cuidado y atención pobre, divorcio, problemas económicos...) nos encontraremos ante una situación de riesgo que puede interferir en el desarrollo saludable y en el ajuste académico del niño (Duncan y Brooks-Gunn, 1997), de ahí que la labor del maestro ante determinadas circunstancias sea aún más significativa.

2.4.2- PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS FUNDAMENTALES.

Basándose en teorías empíricamente validadas y conceptualizando las relaciones como un sistema dinámico, que incluye interacciones, representaciones mentales sobre las relaciones y características de los individuos implicados, Robert Pianta pretende entender cómo funcionan los procesos sociales dentro del aula, cómo se pueden mejorar las relaciones profesor-alumno, y cómo se puede hacer uso de estas relaciones de una manera preventiva. Pero antes de señalar estas aportaciones haremos mención a algunos de sus planteamientos teóricos básicos.

2.4.2.1.- El niño como sistema en vías de desarrollo.

El desarrollo del niño se entiende como un proceso dinámico que depende de la manera en la cual los distintos sistemas actúan entre sí. De acuerdo con la teoría de los sistemas aplicada a la psicología del desarrollo (Ford y Lerner, 1992; Sameroff, 1989), los sujetos se implican en interacciones recíprocas dentro de ambientes dinámicos y transaccionales. Pianta y Walsh (1996) escribieron sobre la aplicación de esta teoría a la

educación, encontrando que ofrecía una alternativa, tanto a nivel conceptual como práctico, a las corrientes del momento, más centradas en la búsqueda de soluciones prácticas desatendiendo los planteamientos teóricos. En un trabajo posterior, Pianta (1997a) aplicó estos conceptos a las relaciones entre niños y maestros, entendiendo que estas relaciones funcionan como un sistema. Pianta (1999) señala que la teoría de los sistemas del desarrollo (Ford y Lerner, 1992) tiene similitudes importantes con las ideas de Vygotsky, indicando que el concepto de “zona de desarrollo próximo” incluye los principios sistémicos. La ZDP hace referencia a la diferencia entre los niveles de competencia que un niño despliega al realizar una tarea solo o cuando interactúa con un maestro experimentado dentro del contexto, manifestando niveles más altos de competencia; y destacando la importancia de la calidad de las interacciones, concretamente el nivel de apoyo y de desafío proporcionado por el maestro.

Pianta (1999) explica que los diferentes sistemas que facilitan el desarrollo global del niño son sistemas dinámicos que están en constante cambio en función de los distintos eventos producidos por sus componentes, y mantienen relaciones e influencias mutuas como ya señaló Bronfenbrenner (1979). Estos sistemas o contextos van desde los más cercanos (la familia) a los más lejanos (los gobiernos), incluyendo la cultura, el grupo social, el sistema conductual y el sistema genético-biológico, como podemos ver en la Figura 2.5, en la que Pianta (1999) realiza una adaptación de los datos aportados por Pianta y Walsh (1996) y Sameroff (1989).

Las interacciones entre todos estos sistemas son fundamentales a la hora de entender la adecuada o inadecuada adaptación del individuo a los diferentes contextos (Pianta, 1999). En concreto, el “sistema académico” está particularmente abierto a las influencias y cambios que se van dando durante todo el periodo escolar, especialmente en el momento de transición a la escuela formal (Pianta y Walsh, 1996), encontrando evidencias de que las relaciones entre el adulto y el niño juegan un papel muy importante en la adaptación del niño a las situaciones específicas del hogar o del aula (p.ej., Bird y Ladd, 1996; Howes y Hamilton, 1992a; Pianta, 1997a).

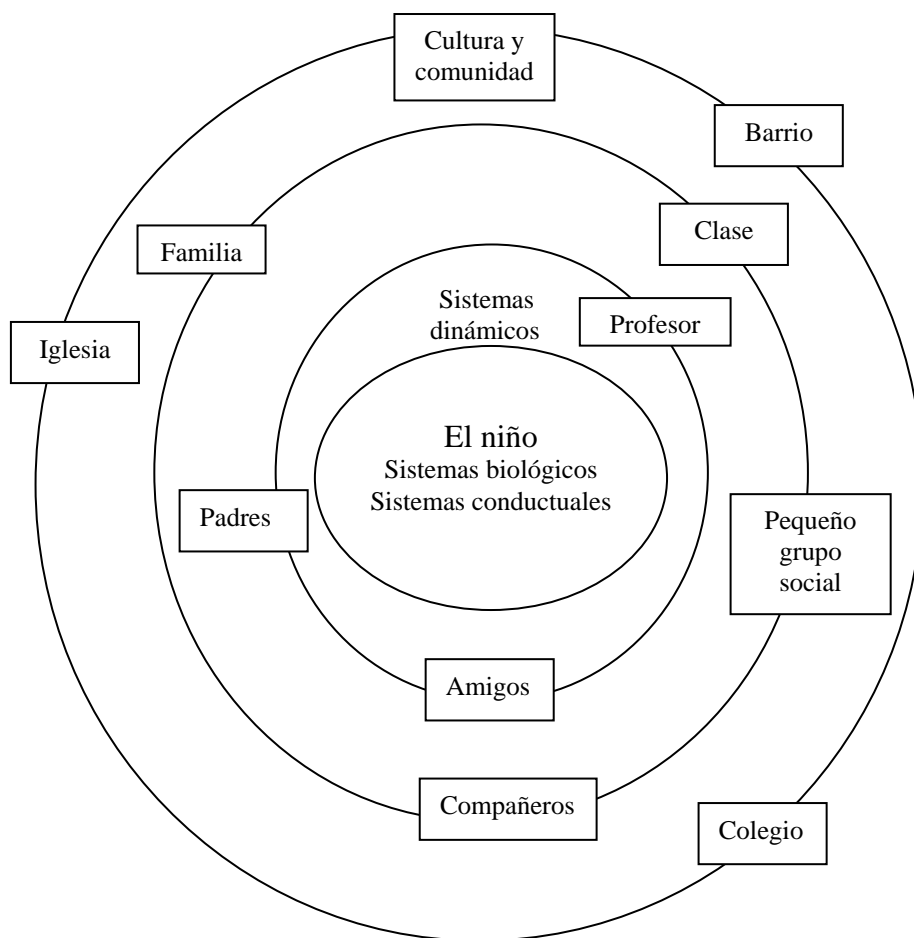


Figura 2.5.: Contextos o sistemas para el desarrollo. Adaptado por Pianta (1999, p. 26) de Pianta y Walsh (1996) y Sameroff (1989).

Pianta (1999) considera al niño como un sistema en vías de desarrollo dentro de un contexto de relaciones sociales, destacando algunos temas importantes que se organizan en función de su conducta y de sus interacciones con el contexto (familia, escuela), entre ellos: la regulación y modulación de la excitación fisiológica, la formación de una relación de apego eficaz, el desarrollo de auto-confianza o autonomía, la formación de habilidad para organizar y coordinar los recursos medioambientales y personales, el establecimiento de relaciones eficaces con iguales, la formación de un sentido del yo, un uso eficaz de autodominio y el uso de símbolos abstractos. También considera al profesor como un sistema, entendiendo las conductas de interacción con los alumnos en función de diversos elementos: conocimiento, experiencia, preocupaciones actuales o experiencias

(p.ej., problemas económicos, familia), aficiones o intereses, etc. (Goodlad, 1991; Molnar y Lindquist, 1990), y a las relaciones profesor-alumno como sistemas que regulan el desarrollo global del niño.

2.4.2.2.- Influencia de la teoría del apego en los trabajos de Robert Pianta.

Un aspecto destacado en la teoría de Pianta es la importancia que otorga a las primeras relaciones que los niños establecen con sus padres o cuidadores, señalando su influencia en el desarrollo posterior, y en concreto en el tipo de relaciones que establecerán con sus profesores e iguales. El contexto escolar ofrece al niño numerosas oportunidades de relación con adultos no familiares. Estas relaciones le proporcionarán experiencias emocionales, la oportunidad de aprender y poner en práctica habilidades sociales, capacidades de autorregulación, de exploración, de apego, y de dominio, entre otras. Estas nuevas relaciones del niño con nuevos adultos puede ser el reflejo de las relaciones que tiene con sus padres en el contexto familiar (Howes y Hamilton, 1994a; Matheson, 1994).

Utilizando como base las investigaciones aportadas desde la Teoría del Apego, Pianta señala cómo los modelos internos o representacionales (“*internal working models*”, IWM; Bowlby 1969-1988), formados gracias a las primeras experiencias de relación, influyen en el desarrollo social del niño y en sus experiencias escolares (Britner, Marvin y Pianta, 2005; Marvin y Pianta, 1996; Pianta y Ball, 1993). Pianta entiende que el apego temprano crea las bases para el comportamiento social posterior: los niños usando sus propios recursos interiores, han aprendido anteriormente a usar a su cuidador primario como una fuente de apoyo para la exploración, facilitando que exploren el mundo eficazmente, de una manera independiente y autónoma (Sroufe, 1989a). También entiende el desarrollo como evolución constante, pero en el que los antiguos modelos no desaparecen nunca, utilizando en las nuevas relaciones las mismas estrategias que resultaron ser eficaces en la búsqueda de ayuda y consuelo de su primer cuidador significativo (Pianta, 1999). Señala, por ejemplo, cómo los niños con un apego seguro manifestarán más conductas exploratorias y más acciones de interacción con los iguales; mientras que los niños con un apego inseguro presentarán más riesgo de problemas

relacionados con la competencia social y la autoestima, manifestando altos niveles de agresividad y de conductas hostiles hacia sus profesores (Bretherton, 1985).

Durante los años preescolares y los primeros años escolares, los niños suelen ser más sensibles a las influencias medioambientales que pueden afectar a su apego, independencia, control y autocontrol que durante los años posteriores de su desarrollo (Sroufe y Rutter, 1984); los problemas de conducta en los niños más pequeños están menos afianzados y por consiguiente son más fácilmente modificables que los problemas de conducta en los niños más mayores (Hembree-Kigin y McNeil, 1995); y parece que las diferencias individuales en cuanto a los logros escolares permanecen relativamente estables después de los primeros años escolares (Pianta et al., 1995). De ahí que Pianta (1999) se centre fundamentalmente en el importante papel que los diferentes contextos - especialmente la familia y la escuela- tienen en los periodos previos a la educación más formal y en los primeros años de ésta.

Pianta afirma que la regulación de los niveles de excitación y de atención comienza a organizarse desde el nacimiento, facilitando la adaptación del niño a su entorno, y es en un contexto de interacción entre el niño y las conductas del cuidador donde se forman las bases sobre sí mismo y sobre las relaciones (Blatt, 1995; Bowlby, 1969; Sroufe, 1989b). Parte de la idea de que cuando se crean apegos inseguros, caracterizados por una exploración pobre y una autorregulación inadecuada (Greenspan, 1989; Sroufe, 1996), debido, por ejemplo, a las respuestas imprevisibles de los cuidadores, puede manifestarse menor interés por las relaciones interpersonales o mayor dificultad en la adaptación. Las interacciones no adecuadas con los cuidadores (debidas a pobre estimulación, depresión maternal, maltrato) contribuyen a una inadecuada adaptación (Cohn, Campbell, Matias y Hopkins, 1990; Egeland, Pianta y O'Brien, 1993; Hofer, 1994), y los problemas de adaptación en estas primeras fases del desarrollo predicen problemas en la regulación conductual y emocional posterior (Egeland et al., 1993); en concreto, las experiencias tempranas de maltrato se relacionan de manera muy significativa con los problemas sociales y académicos en la escuela (Aber y Allen, 1987; Cummings, Hennessy, Rabideau y Cicchetti, 1994; Dodge, Pettit y Bates, 1994). Por otro lado, una relación de apego eficaz, gracias a la sensibilidad adulta y la disposición emocional, permite adquirir un sentido de seguridad en los contextos de interacción,

sirviendo de base para la exploración del ambiente y el mundo interpersonal (Ainsworth et al., 1978), facilitando la autorregulación de la atención y la emoción (Fonagy, Steele y Steele, 1991; Main y Hesse, 1990; Zeanah et al., 1993).

Pianta (1999), coincidiendo con Howes y sus colaboradores, encuentra un cierto grado de continuidad en la calidad de las relaciones que establecen los niños con sus madres y con sus profesores, usando las mismas estrategias de regulación emocional y conductual (Hamilton y Howes, 1992; Howes, Hamilton y Matheson, 1994; Howes, Matheson, y Hamilton, 1994). Pianta (1992c) señala que las relaciones de apego no solo existen entre el niño y la madre, ni se limitan a una sola relación, sino que se trata de un sistema abierto que puede organizarse alrededor de diferentes individuos, entre ellos los maestros, que destacan como figuras muy importantes en el desarrollo de la cercanía y las relaciones íntimas, facilitando la autorregulación emocional y conductual del niño. Las relaciones establecidas entre niño-padres y niño-maestro sirven de apoyo para el desarrollo de relaciones del niño con sus iguales (Elicker et al., 1992; Howes, Matheson y Hamilton, 1994), el desarrollo emocional y la autorregulación (Denham y Burton, 1996), y las competencias escolares, como la atención, la motivación, la resolución de problemas y la autoestima (Birch y Ladd, 1997; Pianta y Harbers, 1996). Pianta et al., (1997) demostraron la relación entre la base segura en las relaciones del niño con su madre y con sus maestros y las competencias sociales y centradas en la tarea en niños de escuelas infantiles. Las relaciones con los adultos tienen una función reguladora con respecto al desarrollo emocional y académico, influyendo notablemente en las competencias durante la niñez; y también son significativas en la trayectoria hacia problemas de conducta, refiriéndose concretamente a la conducta disruptiva. Pianta y Lothman (1994) analizan el papel de las relaciones familiares en la predicción de problemas de conducta en niños epilépticos, señalando su importante influencia en los posibles problemas conductuales de niños con riesgo biológico, coincidiendo con los resultados de otros estudios que ya señalaban la importancia de la calidad de las relaciones con los adultos ante este tipo de situaciones de riesgo (Goldberg, Gorter, Lojkasek y Minde, 1990; Marvin y Pianta, 1992). La función de la escuela, por tanto, es completar y extender las estructuras creadas en la familia, aunque también podrían compensar o suplantar dichas estructuras, cuando el contexto familiar no ha sido el adecuado (Lynch y Cicchetti, 1992; Pianta, 1994; Toth y Cicchetti, 1996).

La importancia que otorga Pianta a las relaciones de apego se mantiene presente a lo largo de toda su trayectoria, fundamentalmente desde una perspectiva preventiva. A continuación señalamos algunos estudios suyos que reflejan su interés por las relaciones de apego dentro del marco de la educación especial y, en los siguientes apartados, como base de sus planteamientos sobre las relaciones profesor-alumno.

Pianta y Marvin (1992a, 1992b) desarrollaron una entrevista abierta breve y un sistema de codificación para examinar el estado mental de los padres ante una determinada condición médica de su hijo, como pudiera ser una anomalía congénita o una enfermedad crónica. En la Entrevista de Reacción al Diagnóstico (*Reaction to Diagnosis Interview*, RDI; Pianta y Marvin, 1992a) se pregunta a los padres por sus reacciones iniciales, y si han cambiado o no desde que recibieron el diagnóstico de su hijo. Para su codificación se utiliza el sistema de clasificación de reacción de Pianta y Marvin (1992b). Las reacciones de los padres se podían clasificar de dos maneras: aquellas que indicaban “resolución” (caracterizadas por estrategias mentales integradoras que reflejan adaptación global a las tensiones ante el diagnóstico del niño) y aquellas que indicaban “no resolución” (caracterizadas por estrategias disociativas, por ejemplo, la discusión sobre el diagnóstico del niño). Esta entrevista ha permitido examinar la repercusión que tiene el cómo los padres asumen el diagnóstico de sus hijos en la relación de apego que mantendrán con ellos en un futuro. Marvin y Pianta (1996) encuentran que los estados mentales “no resueltos” influyen en la sensibilidad paternal y en la disponibilidad emocional, interfiriendo en el establecimiento de apegos seguros, aumentando en los casos más extremos el riesgo de establecer apegos desorganizados. Parece que aquellos padres que “resuelven” sus primeras reacciones, que mantienen unas representaciones más realistas sobre su hijo y que se implican más en su papel de cuidar, favorecen más el apego seguro en sus hijos; por el contrario, aquellos padres que no acaban de resolver su conflicto interno, tienen expectativas poco realistas y manifiestan enfado o depresión influyen en su conducta de cuidado cuando el sistema de apego se activa, aumentando el riesgo de apegos inseguros.

Pianta, junto con otros investigadores, estudia la relación de apego del niño hacia su familia y las conductas que manifiestan sus cuidadores en un entorno distinto al familiar, como es el aula de preescolar, considerándolo como una situación extraña para el niño

(Britner et al., 2005). Para ello utilizan el “Preschool Strange Situation”, una adaptación del procedimiento de la Situación Extraña de Ainsworth (Ainsworth et al., 1978), utilizando los procedimientos de corrección y clasificación de Cassidy y Marvin (1992), y demostrando una vez más la relación entre el estilo de apego del niño y las conductas de su cuidador, destacando la sensibilidad como la dimensión más importante con relación a un apego seguro, aunque no la única.

Pianta, Marvin y Morog (1999) también analizaron la relación entre el apego adulto y la reacción de los padres ante el diagnóstico de parálisis cerebral o epilepsia de sus hijos y el tipo de apego establecido con ellos. Administraron a los padres la Entrevista de Reacción al Diagnóstico (Pianta y Marvin, 1992a) y la Entrevista de Apego Adulto (*Adult Attachment Interview*, AAI; George et al., 1985), y observaron las conductas del cuidador y del niño (de entre 15 y 50 meses de edad) participado en la Situación Extraña de Ainsworth (Ainsworth et al., 1978), o en una adaptación de este procedimiento, la Situación Extraña Preescolar (*Preschool Strange Situation*; Cassidy y Marvin, 1992), dependiendo de la edad y severidad del deterioro motor. Los resultados del estudio indicaron que aunque generalmente se consideran los factores relacionados con el cuidador (p.ej., su propio estilo de apego) como los determinantes más potentes en la organización del apego del niño, también se encuentran como importantes otros factores relacionados con el niño (p.ej., temperamento o discapacidad). Pianta, Marvin y Morog (1999) encuentran que en el caso de niños diagnosticados con parálisis cerebral o epilepsia, el estilo de apego maternal inseguro no predijo la organización del apego de los hijos. En concreto, en el caso de niños con parálisis cerebral, parece que las necesidades físicas inmediatas de los niños no permitieron a los padres crearse ilusiones o incertidumbres sobre la relación de cuidado que mantenían con ellos. Los autores señalan que la necesidad de centrarse intensamente en el cuidado físico directo puede superponerse a los problemas derivados de pérdidas o traumas del pasado (Pianta et al., 1999, p.393), lo que explicaría el porcentaje más elevado de apego seguro en niños con parálisis cerebral que en aquellos niños que presentaban una discapacidad menos severa. En este estudio también encuentran que, en el caso de niños con epilepsia, el estilo de apego predominante era inseguro, posiblemente debido a lo imprevisible de la evolución, creando también más inseguridad y ansiedad en los cuidadores, confirmando nuevamente

la influencia de la resolución o de la no resolución sobre la condición médica del niño por parte de los padres en el establecimiento del apego con sus hijos.

En otro estudio, basándose en cómo el estilo de apego adulto influye en el tipo de vinculación que los padres mantienen con sus hijos (Fonagy, Steele y Steele, 1991), Pianta, Egeland y Adam (1996) realizan una investigación en la que analizan la asociación entre estilo de apego adulto y psicopatología, a través del autoinforme MMPI-2 (Egeland, Erickson, Butcher y Ben-Porath, 1991), en una muestra de mujeres embarazadas de nivel socioeconómico bajo. Los resultados del estudio fueron consistentes con las expectativas basadas en la teoría del apego y la literatura sobre el apego adulto. Como datos más significativos, encontraron que las madres con apego preocupado eran más vulnerables a presentar diagnósticos de enfermedad mental más severa, informando de gran dificultad en las relaciones, convirtiéndose en la población de mayor riesgo a la hora de mantener relaciones más íntimas, como el cuidado de su hijo (Crowell y Feldman, 1988). Curiosamente, el grupo de madres con estilo de apego seguro también presentaba un nivel importante de sintomatología, lo que puede indicar que los adultos seguros informan más abiertamente sus problemas, reflejando posiblemente la situación adversa en la que se encuentran, de embarazo y pobreza en este caso.

En otra investigación, Pianta, Longmaid y Ferguson (1999), basándose en la teoría del apego y en el sistema de clasificación que crearon Kaplan y Main (1986) para interpretar el tipo de vinculación establecida a través del dibujo de la familia por parte de los niños, utilizando el sistema de codificación desarrollado por la Fury (1996), relacionaron los datos obtenidos a través de estos dibujos con las valoraciones del maestro sobre el funcionamiento socio-emocional y conductual del niño, confirmando que la interpretación de los dibujos de los niños sobre su familia puede ser útil en la investigación sobre el apego, teniendo en cuenta una serie de marcadores emocionales de la calidad de la relación. Sentaron así la base de otros estudios posteriores en los que se valoran las representaciones de los niños a través de sus dibujos (p.ej., Clarke et al., 2002; Harrison, Clarke y Ungerer; 2007; Madigan, Goldberg, Moran y Pederson, 2004; Madigan, Ladd y Goldberg, 2003). En concreto, Harrison et al., (2007) utilizan los dibujos de los niños para analizar también la calidad de las relaciones profesor-alumno y su ajuste a la escuela, para ello comparan las percepciones que los maestros tienen sobre

la calidad de las relaciones que establecen con sus alumnos, a través de la Escala de Relaciones Profesor-alumno (STRS; Pianta, 1992b, 1994), con las representaciones que los propios alumnos tienen sobre estas relaciones; considerando que el dibujo en los niños es su manera natural de expresar actitudes conscientes e inconscientes, deseos, y preocupaciones, antes de que lo puedan hacer a través de palabras; encontrando evidencias de asociación entre dificultades de relación niño-maestro y problemas en el ajuste escolar; También señalan que las representaciones de los niños sobre sus relaciones con su maestro pueden ser una herramienta útil para evaluar la calidad emocional de dicha relación.

Ya hemos señalado que Pianta encuentra similitudes entre las relaciones niño-familia y profesor-alumno, con base en la vinculación afectiva que se puede establecer en ambas (Pianta, 1992a,1999; Pianta, La Paro, Payne, Cox y Bradley, 2002; Pianta, 1999), que permite que el niño se sienta emocionalmente seguro, facilitando que pueda consagrar sus energías y atención al aprendizaje (Pianta, 1999), mejorando sus resultados académicos y su competencia social (Hamre y Pianta, 2001; Pianta y Nimetz, 1991; Pianta et al., 1995). Elabora incluso una herramienta de medida basada en el cuestionario de apego AQS (Waters, 1987; Waters y Deane, 1985), el “Teacher Attachment Q-Set” (Pianta et al., 1997) que permite evaluar la organización del apego de los niños pequeños hacia sus profesores. También señalamos cómo Pianta hace referencia a la falta de estudios sobre la historia de apego del profesor y su influencia en la calidad de la relación que establece con sus alumnos, afirmando su asociación, debida a la mayor o menor sensibilidad hacia los otros, en este caso hacia sus alumnos (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003; Pianta y Steinberg, 1992).

Más adelante veremos también que Pianta tiene siempre presente la teoría del apego al profundizar en las relaciones profesor-alumno, entendidas desde su papel preventivo y su capacidad para compensar aquellos problemas derivados de vinculaciones familiares inseguras (Pianta, 1999), destacando que el tipo de interacción que se establezca con los alumnos dependerá también de su manera de entender las relaciones y de sus propias representaciones mentales sobre sus experiencias en relaciones cercanas (Hamre y Pianta, 2001). Pianta entiende que el profesor puede actuar como una nueva figura de apego que apoya el desarrollo del niño; haciendo también especial hincapié en la importancia de

incluir habilidades de relación con los niños dentro del aprendizaje académico de los maestros, especialmente de educación infantil (Early et al., 2007; Hamre y Pianta, 2005; Pianta, 1999; Shonkoff y Phillips, 2000), para fomentar la buena calidad de las relaciones establecidas en el aula.

2.4.2.3.- Características de las relaciones profesor-alumno.

Como ocurre en las relaciones entre padres e hijos, la relación del profesor con los alumnos puede variar en su naturaleza y calidad. Algunas relaciones profesor-alumno pueden caracterizarse como cercanas y afectuosas, y otras como distantes y formales, e incluso como conflictivas (Howes y Matheson, 1992b; Pianta et al., 1995). En cuanto al tipo de relación profesor-alumno que se puede establecer según los planteamientos de la teoría del apego, Howes y Hamilton (1992a) identificaron tres tipos de relación profesor-alumno basándose en la conducta de los niños: segura, de evitación y ambivalente. Por otro lado, y teniendo en cuenta la percepción de los profesores de su relación con los alumnos, Pianta et al., (1995) encontraron que esta relación variaba en función de tres dimensiones: calidez-seguridad, miedo-dependencia y ansiedad-inseguridad. En uno de los primeros estudios sobre el tema, a partir de los informes de veintiséis maestros sobre su percepción de la relación que mantienen con sus alumnos, Pianta (1994) señala la existencia de seis tipos distintos de relación profesor-estudiante: 1) dependiente (*“dependent”*), en la que el maestro cuenta en exceso con la confianza de los niños; 2) de implicación positiva (*“positively involved”*), que describe la relación caracterizada por altos niveles de calidez y comunicación; 3) disfuncional (*“dysfunctional”*), caracterizada por bajo compromiso por parte del profesor y por altos niveles de irritabilidad, malestar y rabia; 4) funcional promedio (*“average-functional”*); 5) tensa o irritante (*“angry”*), con niveles altos de conflicto; y 6) no implicada (*“uninvolved”*), en la que el maestro muestra poca calidez y comunicación y bajos niveles de enfado. Estos modelos se relacionaron con la conducta que los niños presentaban en el aula.

En una serie de estudios descriptivos, Pianta y Steinberg (1992) y Pianta (1994) señalan que las relaciones profesor-alumno, desde la información facilitada por el profesor, pueden caracterizarse teniendo en cuenta tres dimensiones: el conflicto, la cercanía y la dependencia, encontrando que estas dimensiones aparecen de manera

consistente en muestras que varían en edad, etnia y estado socioeconómico (Satt, 1994; Taylor y Machida, 1996).

En función de estas tres dimensiones, Pianta y Steinberg (1992) y Pianta (1994) señalan que la relación *dependiente* se caracteriza por puntuaciones altas en dependencia y moderadas en cercanía y conflicto; la relación *positiva* se caracteriza por puntuaciones altas en cercanía, bajas en conflicto y moderadas en dependencia; la relación *disfuncional* se caracteriza por puntuaciones altas en conflicto, bajas en cercanía y moderadas en dependencia; la relación *funcional promedio* puntúa moderadamente en conflicto, cercanía y dependencia; la relación *tensa* se caracteriza por nivel alto de conflicto y de dependencia, con un nivel moderado de cercanía; y la relación *no implicada* se caracteriza por niveles bajos de conflicto, cercanía y dependencia.

Pianta (1994) también señala que los estudiantes con relaciones *disfuncionales* y *tensas* tienen más problemas de conducta y presentan mayores problemas con relación al aprendizaje que aquellos sujetos que mantienen relaciones de *no implicación*, *positivas*, *dependientes* y *funcionales*. La tolerancia a la frustración es más alta en los alumnos que mantienen relaciones *positivas* y en los *no implicados* que en aquellos alumnos con relaciones disfuncionales o *tensas*. En cuanto a las relaciones con iguales, también señala que su calidad es significativamente superior en los estudiantes que mantienen interacciones positivas con el profesor, y de peor calidad en aquellos que mantienen relaciones disfuncionales.

En un trabajo posterior, Pianta y sus colaboradores señalan una clasificación más sencilla sobre los tipos más habituales de relación profesor-alumno, basándose en las mismas tres dimensiones: cercanía, conflicto y dependencia (Pianta et al., 1995). Estas tres dimensiones han sido identificadas de manera consistente en estudios posteriores en los que se ha examinado la calidad de la relación profesor-estudiante a partir de la percepción de los profesores (Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001; Howes y Hamilton, 1992a; Howes y Ritchie, 1999; Pianta y Stuhlman, 2004; Sutherland y Oswald, 2005).

En las relaciones caracterizadas por la *cercanía*, los profesores perciben altos niveles de calidez, afecto y comunicación abierta con sus estudiantes, sintiéndose eficientes en el manejo de la clase y cómodos con la relación que establecen con sus alumnos (Pianta, 2001). Cuando un niño tiene una relación cercana con su maestro, se siente emocionalmente seguro y utiliza al maestro como una base y como un recurso seguro para explorar las oportunidades de aprendizaje del aula (Oren, 2007). Por tanto, el niño que tiene una relación cercana con su maestro puede enfocar toda su atención y sus energías hacia el aprendizaje (Pianta, 1999; Howes y Ritchie, 2002).

Por el contrario, en las relaciones caracterizadas por el *conflicto*, los profesores perciben altos niveles de negatividad, interacciones difíciles, falta de comunicación y dificultad en el manejo de los estudiantes. El maestro ve al estudiante como enfadado e imprevisible, lo que hace que se sienta emocionalmente agotado, incómodo o ineficaz (Pianta, 2001). El niño que tiene una relación conflictiva con su maestro no puede usar esta relación como base o soporte para explorar las diferentes oportunidades de aprendizaje que ofrece el aula (Oren, 2007). Una relación conflictiva interfiere a la hora de enfocar la atención en el aprendizaje, a la vez que puede causar ansiedad o temor a ir al colegio (Pianta, 1999).

Por último, en las relaciones *dependientes*, los profesores perciben a los niños como excesivamente dependientes de ellos, con reacciones emocionales exageradas ante la separación y con solicitudes frecuentes e innecesarias de atención, lo que lleva al profesor a manifestar una cierta preocupación por la dependencia del alumno (Pianta, 2001). En lugar de relaciones cercanas y positivas, el niño dependiente tiene interacciones inmaduras con su maestro, siendo improbable que explore el ambiente o juegue con sus iguales (Howes y Ritchie, 2002).

En general, existen diferentes patrones en las relaciones afectivas entre profesores y estudiantes, y la calidad global de esas relaciones está determinada por diferentes niveles de cercanía, conflicto y dependencia. Se encuentra que las relaciones de los profesores con sus estudiantes son generalmente positivas y efectivas (Ladd, Herald y Kochel, 2006; Maldonado y Carrillo, 2006); es decir, caracterizadas por niveles relativamente altos de cercanía y bajas en conflicto y dependencia, manteniendo relaciones afectuosas y cálidas

con sus estudiantes, permitiendo que los niños compartan con ellos información personal y sentimientos, busquen consuelo y se sientan apoyados. Sin embargo, aunque en promedio la calidad de la relación es positiva, también hay profesores que perciben que la relación que tienen con algunos de sus estudiantes es conflictiva; es decir, perciben a ciertos estudiantes como impredecibles y difíciles de manejar, lo que hace que se sientan incómodos y poco eficaces en el manejo del aula. La percepción de niveles altos de dependencia indica que en ciertos casos los profesores perciben a algunos de sus estudiantes como excesivamente dependientes de ellos, con fuertes reacciones emocionales ante la separación y con solicitud frecuente e innecesaria de atención.

La existencia de variabilidad en la calidad de las relaciones profesor-estudiante encontrada por Maldonado y Carrillo (2006), ya que no todas las relaciones fueron calificadas por como positivas, es consistente con los patrones indicados por diferentes autores en la literatura estadounidense (Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001; Howes y Hamilton, 1992b; Howes y Ritchie, 1999; Pianta et al., 1995; Pianta y Stuhlman, 2004), y aporta una prueba adicional que confirma la existencia de diferentes patrones en la calidad de las relaciones afectivas entre profesores y estudiantes en el contexto escolar.

Las características de la relación afectiva del profesor con el niño y la calidad de la misma varían ampliamente dependiendo de los factores individuales y contextuales que influyen en ella. De acuerdo con Pianta (1999), el tipo de relación que se establezca entre el niño y el profesor estará influenciado por diversos factores entre los cuales se encuentran: rasgos individuales (historias de desarrollo, factores biológicos y modelos representacionales o internos), procesos de interacción y sistemas de influencias externas e internas a la relación misma. Debemos tener en cuenta el carácter multidimensional de la relación profesor-estudiante; es decir, resaltar la importancia de considerar diferentes variables (individuales de los niños y los maestros, del contexto familiar y del contexto escolar, fundamentalmente) a la hora de evaluar dicha relación y más aún de ver sus posibles implicaciones en el funcionamiento de los niños (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta y Howes, 2002; Howes et al., 2000, Peisner-Feinberg et al., 2001 y Pianta, Laparo, Payne, Cox y Bradley, 2002).

Partiendo de las aportaciones teóricas de Pianta (1999) sobre las relaciones profesor-alumno, otra de las variables que se ha estudiado es la diferencia entre culturas a la hora de examinar el tipo de relación percibido por el maestro. En concreto, Beyazkurk y Kesner (2005) realizaron un estudio donde pretendían comparar dos culturas diferentes, la turca y la estadounidense; y aunque suponían que los maestros estadounidenses, debido a que reciben más información relacionada con las necesidades de desarrollo infantil, serían más sensibles a las necesidades de cercanía en las relaciones profesor-alumno; los resultados indicaron que eran los profesores turcos los que informaban niveles más altos de cercanía con sus alumnos. Algunas de las justificaciones que señalan para estos resultados son el que los niños turcos permanecen durante más cursos con los mismos profesores y compañeros, y que existen diferencias relacionadas con las estructuras familiares; por ejemplo, los padres americanos dan énfasis a la importancia de relaciones sociales con los maestros, pero sólo en cuanto que facilitan el éxito académico de su hijo, mientras que las familias turcas dan más importancia a la colectividad. No encontraron ninguna diferencia significativa en la cantidad de conflicto percibido entre las dos culturas. Estos datos coinciden con otras investigaciones centradas en las interacciones entre el cuidador y el niño en diferentes culturas, en los que se encuentra que algunas dimensiones relacionadas con el apego variaron en función de la cultura, pero que en general aparecen muchas similitudes (Carlson y Harwood, 2003; Mizuta, Zahn-Waxler, Cole y Hiruma, 1996; Posada y Jacobs, 2001; Sagi, Koren-Karie, Gini, Ziv y Joels 2002; van Ijzendoorn, 1990).

2.4.3.- INFLUENCIA DE LAS RELACIONES PROFESOR-ALUMNO EN EL DESARROLLO GENERAL DEL NIÑO.

Parece que las relaciones profesor-alumno están relacionadas con los resultados en la escuela (Birch y Ladd, 1997; Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Pianta, 1992; Pianta y Walsh, 1996,1998; Wentzel, 1996), con la competencia social con los iguales (Howes, Hamilton y Matheson.1994), y con la trayectoria académica posterior de éxito o fracaso (Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001; Pianta et al., 1995). A continuación señalaremos los datos más relevantes de aquellos trabajos que analizan la importancia de

estas relaciones, teniendo en cuenta que la mayoría de las investigaciones se centran en las percepciones de relación desde la perspectiva del maestro o de un observador externo (Birch y Ladd, 1997; Kesner, 2000; Saft y Pianta, 2001; Stuhlman y Pianta, 2002), aunque también se recogen datos desde el punto de vista del alumno, encontrando evidencias de que los niños pueden proporcionar información muy fiable sobre la calidad de esta relación (Mantzicopoulos y Neuharth-Pritchett, 2003; Mantzicopoulos, 2005).

A la hora de analizar las posibles influencias que las interacciones entre el profesor y sus alumnos pueden tener en la evolución general del niño dentro del aula, tendremos en cuenta dos grandes bloques de trabajo que apuntan en direcciones complementarias (Hamre y Pianta, 2005):

- El primer gran bloque examina las relaciones profesor-alumno y su efecto en el desarrollo social y en el ajuste escolar de los niños (Brophy y Bueno, 1986; NICHD ECCRN, 2003a; Pianta, Laparo, Payne, Cox y Bradley, 2002; Rimm-Kaufman, Laparo, Pianta y Downer, 2005; Ritchie y Howes, 2003). En esta línea de investigación se agrupan los estudios de autores interesados en examinar las interacciones entre maestros y alumnos y en explorar el impacto que las relaciones afectivas con los profesores pueden tener sobre la competencia y desarrollo futuro de los niños.
- El segundo bloque investiga sobre las intervenciones específicas en situaciones de riesgo y sobre cómo se pueden modificar las posibles trayectorias mejorando las situaciones de riesgo escolar. (Decker, Dons y Christenson, 2007; Greenberg et al., 2003; Hamre y Pianta, 2005; Weissberg y Greenberg, 1998; Wilson, Gottfredson y Najaka, 2001).

2.4.3.1.- Las relaciones profesor-alumno y su efecto en el ajuste escolar de los niños.

Existe una preocupación por encontrar cuáles son las circunstancias y habilidades que favorecen el éxito escolar en los niños que comienzan la educación formal. Pianta (1999) realiza una revisión comprensiva de las relaciones profesor-alumno y sus efectos

en los niños, señalando que los procesos sociales juegan un papel muy destacado en el desarrollo, y que la escuela debe entenderse como un contexto para el desarrollo, con una serie de recursos que deben ser identificados y adaptados a las necesidades del niño. Un tema de interés para Pianta es el buen ajuste escolar. Para ello parte de la definición de Birch y Ladd (1996a), que, como otros investigadores, han pretendido definir el concepto de *ajuste a la escuela* no sólo en términos de desempeño académico, sino también en términos de afecto y actitud hacia la escuela, y de su participación y compromiso con el ambiente de la misma, señalándose las habilidades preacadémicas, sociales y conductuales como aquellas habilidades básicas que garantizan el éxito escolar, y destacando, en concreto, la importancia que tienen las competencias relacionadas con las relaciones y la autorregulación de la conducta (Entwisle y Alexander, 1999; Ladd et al., 1999; Ladd y Burgess, 1999). Son muchas las investigaciones posteriores que sugieren que las relaciones profesor-alumno están asociadas con el ajuste social, emocional y académico de los alumnos (Hamre y Pianta, 2001; Murria y Murria, 2004); además, algunos trabajos indican que el conflicto en las relaciones profesor-alumno está altamente asociado con el abandono temprano de la escuela (Hamre y Pianta, 2001), y que la implicación activa por parte del profesor, con una comunicación abierta y cordial con sus alumnos, juega un papel muy importante en la calidad de estas relaciones (Pianta y Steinberg, 1992).

El desarrollo socio-afectivo hace referencia al proceso de incorporación del ser humano a la sociedad en la que vive. Esta incorporación conlleva la formación de vínculos afectivos, el desarrollo de cogniciones y la interiorización de normas, valores y demás conductas que la sociedad trasmite a través de sus agentes de socialización. Durante las décadas de 1970 y 1980, la investigación en este área centró su atención en la relación padres-hijos (particularmente madre-niño) y su influencia sobre diferentes aspectos de la interacción del niño con sus iguales y sobre su ajuste social y académico en la escuela. Pero no es hasta principios de los años 1990 y bajo la influencia de los modelos contextuales y ecológicos del desarrollo cuando se empezó a considerar el área social y afectiva desde el punto de vista de la conexión entre los contextos inmediatos en los que el niño se desenvuelve. En el caso de los niños, los principales agentes de socialización son la familia, la escuela, los compañeros y los medios de comunicación. En las últimas décadas, los teóricos del desarrollo social y emocional han volcado su interés

hacia el contexto escolar y, dentro de éste, hacia un tipo particular de relación afectiva no abordada antes en la literatura teórica o empírica: la relación profesor-estudiante.

Primeramente, señalaremos aquellas investigaciones que por sus resultados y repercusión han sentado las bases para los siguientes trabajos, centrados cada vez más en detectar cuáles son las claves para mejorar los programas educativos y, de esta forma, el desarrollo académico y social de los niños. Finalizaremos este apartado con las últimas investigaciones sobre la repercusión que las relaciones profesor-alumno tienen en estos desarrollos, basándonos siempre en los planteamientos de Robert Pianta y sus colaboradores.

A principios de los años noventa aparecen los primeros estudios que afirman que las relaciones profesor-alumno influyen en el ajuste del niño a la escuela, tanto en los primeros cursos como en los intermedios (Pianta, 1992c; Lynch y Cicchetti, 1992).

Muchas de las investigaciones sobre el tema se basan en los datos que existen sobre la influencia de las relaciones del niño con sus primeros cuidadores en su desarrollo cognitivo y en su manera de interactuar socialmente con iguales y con otros adultos (p.ej., Bus y van Ijzendoorn, 1988; Erickson, Sroufe y Egeland, 1985; Sroufe, 1983; 1989a, 1989b). Los problemas de adaptación en las primeras fases del desarrollo predicen problemas en la regulación conductual y emocional posterior (Egeland et al., 1993), y al igual que las relaciones del niño con sus padres, influyen en la manera de relacionarse en un futuro con sus iguales (Blatt, 1995; Bowlby, 1969; Sroufe, 1989b). Las relaciones profesor-alumno también proporcionan guías para las interacciones con los compañeros (Elicker et al., 1992; Howes, Matheson y Hamilton, 1994), y para el desarrollo emocional y la autorregulación (Denham y Burton, 1996). Parece que las relaciones tempranas entre el niño y el maestro contribuyen al desarrollo de conductas interpersonales de los niños, y a fomentar los sentimientos de eficacia y expectativas sobre la naturaleza de sus nuevas relaciones con maestros (Elicker, 1997; Pianta, 2001). Son varios los investigadores que encuentran un cierto grado de continuidad en la calidad de las relaciones que establecen los niños con sus madres y con sus profesores, usando las mismas estrategias de regulación emocional y conductual (Hamilton y Howes, 1992; Howes, Hamilton, y Matheson, 1994; Howes, Matheson, y Hamilton, 1994; Pianta, 1999).

Un indicador de la importancia potencial de relaciones del profesor-alumno en los primeros años en la escuela viene de un estudio de Birch y Ladd (1997), que encontraron una correlación significativa entre las relaciones profesor-alumno y el ajuste escolar; señalando como indicador importante de éxito o fracaso del niño en la escuela las percepciones que los profesores tienen de sus experiencias y de sus relaciones con cada alumno. Analizando las relaciones de los profesores con niños de escuelas infantiles, encontraron que la dependencia se relacionaba con dificultades en el ajuste a la escuela, un desempeño académico más pobre, una actitud más negativa y menor compromiso con el ambiente escolar. El conflicto se asociaba a niños que querían evitar la escuela y que no colaboraban, y la cercanía se asociaba con el buen desempeño académico, con el agrado hacia la escuela, con el autocontrol de la conducta, y en general con el buen ajuste a la escuela y con niveles más altos de compromiso.

Parece que las relaciones profesor-alumno influyen en el desarrollo de competencias cognitivas y académicas (Pianta y Harbers, 1996; Pianta et al., 1997; Rogoff, 1990), tanto en los años preescolares como en los años escolares elementales y medios (Birch y Ladd, 1996a; Pianta y Walsh, 1996; Wentzel, 1996). Influyen en competencias académicas como la atención, motivación, resolución de problemas, y autoestima (Birch y Ladd, 1996a; Pianta y Harbers, 1996), con repercusión en su trayectoria hacia éxitos o fracasos (Birch y Ladd, 1996a; Pianta et al., 1995; van Ijzendoorn, Sagi y Lambermon, 1992).

Para algunos autores, el desarrollo social y emocional es más importante que el desarrollo académico cuando los niños entran en la escuela, señalando que los niños social y emocionalmente maduros aprenden más rápidamente en el aula (Wesley y Buysse, 2003). Se reconoce cada vez más que la calidad de las relaciones que los niños tienen con sus profesores en los primeros años contribuye de manera importante a la adaptación a la escuela (Hamre y Pianta, 2001; Murria y Murria, 2004; Pianta y Kraft-Sayre, 1999; Pianta y Steinberg, 1992; Pianta et al., 1995; Rimm-Kaufman, Pianta, y Cox, 2000); de la misma forma que las relaciones familiares, las relaciones profesor-alumno pueden tener una función reguladora con respecto al desarrollo social y emocional de niños (Greenberg et al., 1993; Pianta, 1999) y por tanto pueden ejercer una importante influencia, positiva o negativa, sobre las habilidades necesarias para tener éxito en la escuela.

Diversos autores han demostrado asociaciones significativas entre la calidad de la relación profesor-estudiante y el desarrollo de competencias sociales en la relación con los iguales, autorregulación, autoestima y habilidades sociales durante los años preescolares y los primeros años de la educación primaria (Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Lynch y Cicchetti, 1992; Pianta, 1992).

Hamre y Pianta (2001) encuentran evidencias empíricas de que las relaciones de calidad profesor-alumno en la escuela infantil predicen su ajuste social, e incluso la adaptación conductual, la disciplina y los hábitos de trabajo, a través de la escuela primaria; pero parece que estas asociaciones son más claras para los indicadores conductuales de ajuste social que para los indicadores académicos (Baker, 2006). Otros datos también indican que es común que los maestros de escuelas infantiles pongan más énfasis en los aspectos sociales que en los aspectos académicos dentro de sus aulas (Lin, Lawrence, y Gorrell, 2003). Aunque la mayoría de los estudios que examinan la influencia de las relaciones profesor-alumno se realizan en escuelas infantiles y en los primeros años de escolarización formal, también encontramos estudios en niveles escolares superiores (p.ej., Baker, 2006; Roeser, Midgley y Urdan, 1996; Wentzel, 1998), encontrándose la misma relación entre la calidad de las relaciones y su repercusión en la trayectoria escolar del alumno.

En el periodo de la educación primaria los niños consolidan sus competencias académicas y desarrollan cada vez más representaciones cognoscitivas sobre ellos mismos como estudiantes, con creencias, actitudes y aspectos motivacionales con respecto a la instrucción, siendo fundamental que exista una relación positiva entre el profesor y el alumno (Baker, 2006). Al finalizar la escuela primaria, los niños tienen ya unas creencias firmes sobre sus capacidades para funcionar bien en la escuela (Baker, 1999). Las relaciones profesor-alumno pueden funcionar como mediador o moderador potencial de este proceso debido a su importancia motivadora, y es más probable que los niños interioricen valores y metas positivas relacionadas con la escuela cuando han mantenido una relación positiva con sus profesores (Wentzel, 2002).

En un artículo reciente, Ladd et al., (2006) se centran en cuáles son las competencias académicas, sociales y emocionales concretas que los niños deben poseer

antes de comenzar su escolarización para tener un buen ajuste escolar y progresar con éxito, destacando el componente social, centrándose en los desafíos interpersonales específicos que prevén el ajuste social posterior. Cuando los niños comienzan la escuela, su conducta hacia sus compañeros y profesores y las relaciones que entre ellos se establecen juegan un papel importante para establecer la condición social y psicológica (p ej., curiosidad, interés, atención, motivación, apoyo y seguridad) que facilitan el éxito en la escuela. De igual modo, parece clara la relación que existe entre el éxito del niño para enfrentarse a las primeras experiencias en el aula y la identificación y unión posterior con la escuela, adoptando el rol de estudiante, iniciando y participando constructivamente en actividades de clase y sacando provecho de sus experiencias de aula (Birch y Ladd, 1996b; Connell y Wellborn, 1991; Ladd, 1996, 2003; Ladd et al., 1999; Perry y Weinstein, 1998; Wentzel, 1991).

Brophy-Herb et al., (2007) también encuentran que los maestros que mantienen un clima adecuado en el aula, con una buena comunicación y facilitando la autonomía, favorecen la adquisición de habilidades sociales en sus alumnos, debido a que dan más oportunidades de practicar y adquirir nuevas habilidades. Se encuentra que los niños tienen mayor competencia social cuando sus maestros promueven una comunicación positiva y demuestran su afecto. También destacan que igual que somos conscientes de cómo las percepciones de los maestros sobre sus estudiantes influyen en el logro académico (Rosenthal, 1994 y Rosenthal, 2003), también debemos serlo acerca de su posible influencia en el aprendizaje social, señalando la importancia de las percepciones que el profesor tiene sobre sus relaciones con los alumnos.

Teniendo en cuenta las tres características más significativas que pueden darse en la relación profesor-alumno propuestas por Pianta (1999), cercanía, dependencia, y conflicto, destacaremos algunos de los datos más significativos aportados por aquellas investigaciones que analizan su asociación con el ajuste del niño a la escuela.

A) Relaciones profesor-alumno caracterizadas por la cercanía.

Se ha demostrado que la cercanía en las relaciones profesor-alumno, en lugar de relaciones conflictivas, es beneficiosa para los niños que entran en la escuela, y sirve de

apoyo para su progreso en este contexto (Birch y Ladd, 1996b, 1998; Garner y Waajid, 2007; Hamre y Pianta, 2001; Palermo, Hanish, Lynn Martin, Fabes y Reiser, 2007; Pianta et al., 1995). Se relaciona positivamente con el desempeño académico, gusto por la escuela y autodirección (Birch y Ladd, 1997; Howes et al., 2000; Peisner-Feinberg et al., 2001). También se ha relacionado la cercanía con buena habilidad lectora en los niños pequeños (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta y Howes, 2002; Garner y Waajid, 2007) y con buenas habilidades básicas con relación al idioma y a las matemáticas (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta y Howes, 2002; Hamre y Pianta, 2001). La cercanía en la relación se asocia con las actitudes del niño hacia sí mismo, la percepción de su propia competencia, de sus logros en el lenguaje y de su valoración sobre su sociabilidad (Peisner-Feinberg y Burchinal, 1997) y con mejoras en habilidades cognitivas y atencionales (Peisner-Feinberg et al., 1999). Las relaciones buenas y seguras con los maestros de la escuela infantil se asocian con conducta competente en esos cursos y en los posteriores (Pianta y Nimetz, 1991) y con menos problemas de disciplina (Hamre y Pianta, 2001). Las relaciones profesor-alumno positivas también han sido asociadas con niveles más bajos de abandono escolar, menos problemas de conducta, y proporciones más bajas de psicopatología (Pianta y Steinberg, 1992). Maldonado y Carrillo (2006) también encuentran que las relaciones caracterizadas por altos niveles de cercanía entre el niño y el maestro predicen mejor ajuste académico en general.

En cuanto a las relaciones sociales, Pianta (1994) señala que la calidad de las relaciones con los iguales es significativamente superior en los estudiantes que mantienen interacciones positivas con el profesor que en el caso de aquellos que mantienen relaciones disfuncionales o conflictivas, encontrando también una mayor tolerancia a la frustración. También se encuentra que las relaciones caracterizadas por altos niveles de cercanía entre el niño y el maestro predicen niveles altos de competencia social (Maldonado y Carrillo, 2006; Peisner-Feinberg et al., 2001; Pianta y Steinberg, 1992; Pianta y Stuhlman, 2004) y disminución de los problemas de conducta (Peisner-Feinberg et al., 1999). Pianta et al., (1995) encontraron que los estudiantes con relaciones más positivas con sus maestros en la escuela infantil tenían menos problemas de conducta y relaciones más positivas con sus nuevos profesores en segundo de primaria que aquellos que habían mantenido relaciones más negativas en la escuela infantil. Mitchell-Copeland et al., (1997) y Howes, Hamilton y Matheson (1994) ya sugerían que los niños con

relaciones más cercanas con sus maestros también eran más prosociales hacia sus iguales; y Silver, Measelle, Armstrong y Essex (2005) indican que la cercanía en las relaciones predice la disminución de conductas de externalización en los primeros años escolares.

B) Relaciones profesor-alumno caracterizadas por el conflicto.

Pianta (1994) señaló que los estudiantes que mantenían relaciones disfuncionales y tensas con sus profesores presentaban más problemas de conducta y mayores problemas con relación al aprendizaje que el resto de los alumnos. Birch y Ladd, (1997) encontraron que el conflicto en la relación se asociaba a niños que evitaban y no colaboraban con la escuela. Se ha asociado con conductas menos cooperativas y con menor interés y compromiso por la escuela (Ladd y Burgess, 2001; Ladd et al., 1999). Posteriormente, Hamre y Pianta (2001) señalaron que el conflicto en las relaciones profesor-alumno estaba altamente asociado con el abandono temprano de la escuela y con la actuación académica más pobre en las pruebas regularizadas, hábitos de trabajo menos adecuados, e infracciones disciplinarias (Hamre y Pianta, 2000). Maldonado y Carrillo (2006) señalan que altos niveles de conflicto correlacionan positivamente con conductas de evitación al colegio, bajos niveles de comportamientos prosociales e incremento en la frecuencia de problemas de comportamiento en los niños, coincidiendo con otros estudios previos (Birch y Ladd, 1998; Hamre y Pianta, 2001; Pianta et al., 1995; Pianta y Stuhlman, 2004). Parece claro que las relaciones conflictivas se asocian con resultados académicos pobres (Birch y Ladd, 1997, 1998; Harrison et al., 2007; Howes Matheson y Hamilton, 1994, Ladd et al., 1999, Garner y Waajid, 2007; Pianta, 1994, Pianta et al., 1997; Stuhlman y Pianta, 2002), y dificultades de ajuste académico (Palermo et al., 2007); mientras que una relación caracterizada por niveles bajos de conflicto parece ser un indicador importante de ajuste positivo a la escuela en el momento actual y en el futuro (Hamre y Pianta, 2001; Ladd y Burgess, 1999; Ladd, Buhs y Troop, 2002).

Las relaciones conflictivas con los profesores también se relacionan con carencia de conducta prosocial y aumento de conducta agresiva con los iguales (Birch y Ladd, 1998; Silver et al., 2005). En un estudio reciente, Harrison et al., (2007) señalan que las percepciones de los niños de relaciones más conflictivas con sus maestros se asocian, además de con resultados académicos más pobres, con más problemas de disciplina,

habilidades sociales más pobres, y ajuste personal menos eficaz ante las expectativas del aula.

C) Relaciones profesor-alumno caracterizadas por la dependencia.

La dependencia en la relación profesor-alumno se relaciona con dificultades en el ajuste escolar, desempeño escolar más pobre, actitudes más negativas hacia la escuela y menor compromiso con el ambiente académico (Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Maldonado y Carrillo, 2006; Birch y Ladd, 1997), además de que el alumno con este tipo de relación es menos prosocial con sus iguales (Howes, Hamilton y Matheson, 1994). Se asocia con falta de competencia en el curso en el que se encuentra y en cursos posteriores (Pianta y Nimetz, 1991), con menor exploración del ambiente y con menos relaciones con los compañeros (Howes y Ritchie, 2002).

En un estudio longitudinal, Di Lalla, Marcus y Wright-Phillips (2004) encontraron que aquellos niños que mantenían relaciones de dependencia con sus maestros presentaban posteriormente niveles más altos de ansiedad y peor rendimiento académico, señalando como posible causa su preocupación por la atención del maestro más que por sus tareas escolares.

En la Tabla 2.4. señalamos a modo de resumen algunas de las investigaciones realizadas sobre la influencia de las relaciones profesor-alumno en el ajuste escolar y social del niño, teniendo en cuenta las características más significativas con relación a la calidad de estas relaciones.

Tabla 2.4.: Características de la relación profesor-alumno y su repercusión en el ajuste escolar y social.

Característica de la relación	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Asociación con:
Cercanía	Birch y Ladd, 1996b, 1998; Garner y Waajid, 2007; Hamre y Pianta, 2001; Palermo et al., 2007; Pianta et al., 1995.	- Beneficio para los niños que entran en la escuela, sirviendo de apoyo para su progreso en este contexto.

Característica de la relación	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Asociación con:
	<p>Birch y Ladd, 1997; Howes et al., 2000; Peisner-Feinberg et al., 2001.</p> <p>Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta y Howes, 2002; Garner, y Waajid, 2007.</p> <p>Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, y Howes, 2002; Hamre y Pianta, 2001.</p> <p>Peisner-Feinberg y Burchinal, 1997.</p> <p>Peisner-Feinberg et al., 1999.</p> <p>Pianta y Nimetz, 1991.</p> <p>Hamre y Pianta, 2001.</p> <p>Pianta y Steinberg, 1992.</p> <p>Maldonado y Carrillo, 2006.</p> <p>Pianta, 1994.</p> <p>Maldonado y Carrillo, 2006; Peisner-Feinberg et al., 2001; Pianta y Steinberg, 1992; Pianta y Stuhlman, 2004.</p> <p>Peisner-Feinberg et al., 1999.</p> <p>Pianta et al., 1995.</p>	<p>- Desempeño académico, gusto por la escuela y autodirección.</p> <p>- Sentimientos más positivos hacia la escuela.</p> <p>- Buena habilidad lectora en los niños pequeños.</p> <p>- Buenas habilidades básicas con relación al idioma y a las matemáticas.</p> <p>- La cercanía en la relación se asocia con las actitudes del niño hacia sí mismo, la percepción de su propia competencia, de sus logros en el lenguaje y de su valoración sobre su sociabilidad.</p> <p>- La cercanía se asocia con mejoras en habilidades cognitivas y atencionales.</p> <p>- Conducta competente en el curso actual y en los posteriores.</p> <p>- Menos problemas de disciplina.</p> <p>- Niveles más bajos de abandono escolar, menos problemas de conducta, y proporciones más bajas de psicopatología.</p> <p>- Mejor ajuste académico.</p> <p>- Mejores relaciones con iguales e interacciones más positivas con el profesor.</p> <p>- Mayor tolerancia a la frustración.</p> <p>-Niveles altos de competencia social.</p> <p>- Disminución de los problemas de conducta.</p> <p>- Los niños con las relaciones más positivas con su maestro en la escuela infantil tenían menos problemas de conducta y relaciones más positivas con sus profesores de primaria.</p>

Característica de la relación	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Asociación con:
	Silver, et al., 2005. Mitchell-Copeland et al., 1997; Howes, Hamilton y Matheson, 1994.	- Disminución de las conductas de externalización en los primeros años escolares. - Más prosociales hacia sus iguales.
Conflicto	Pianta, 1994. Birch y Ladd, 1997. Ladd et al., 1999; Ladd y Burgess, 2001. Hamre y Pianta, 2001. Birch y Ladd, 1998; Hamre y Pianta, 2001; Maldonado y Carrillo, 2006; Pianta et al., 1995; Pianta y Stuhlman, 2004. Birch y Ladd, 1997, 1998; Harrison et al., 2007; Howes, Matheson y Hamilton, 1994, Ladd et al., 1999, Garner, y Waajid, 2007; Pianta, 1994, Pianta et al., 1997; Stuhlman y Pianta, 2002. Palermo, et al., 2007. Birch y Ladd, 1998; Silver et al., 2005. Harrison et al., 2007.	- Más problemas de conducta y mayores problemas con relación al aprendizaje. - Evitación y no colaboración con la escuela. - Conductas menos cooperativas, y menor interés y compromiso por la escuela. - Abandono temprano de la escuela. - Actuación académica más pobre, hábitos de trabajo inadecuados y más problemas de disciplina. - Conductas de evitación al colegio, bajos niveles de comportamientos prosociales e incremento en la frecuencia de problemas de comportamiento. - Resultados académicos pobres. - Dificultades de ajuste académico. - Carencia de conducta prosocial y aumento de conducta agresiva con los iguales. - Más problemas de disciplina, habilidades sociales más pobres, y ajuste personal menos eficaz ante las expectativas del aula.
Dependencia	Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Maldonado y Carrillo, 2006; Birch y Ladd, 1997.	- Dificultades en el ajuste a la escuela, desempeño académico más pobre, actitud más negativa y menor compromiso con el ambiente escolar.

Característica de la relación	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Asociación con:
	Pianta y Nimetz, 1991. Howes, Hamilton y Matheson, 1994. Di Lalla et al., 2004.	- Falta de competencia en el curso en el que se encuentra y en cursos posteriores - Menos conductas prosociales con sus iguales. - Niveles más altos de ansiedad y peor rendimiento académico.

Algunos estudios señalan una cierta estabilidad en la calidad de la relación que los niños establecen con sus profesores a lo largo de diferentes cursos (Howes et al., 1998; Howes et al., 2000; Pianta et al., 1995), mientras que otros señalan una cierta inestabilidad (Jerome, Hamre y Pianta, 2007; Pianta y Stuhlman, 2004). Se ha encontrado que la cercanía y el conflicto en las relaciones tempranas tienen una continuidad considerable con el tiempo (Howes et al., 2000; Ladd y Burgess, 1999) y que esa calidad de la relación continúa afectando al desarrollo académico y a la conducta del estudiante a lo largo de los años posteriores (Hamre y Pianta, 2001; Howes, 2000). En un estudio longitudinal con 490 niños, desde preescolar hasta primero de primaria, Pianta y Stuhlman (2004) encontraron que el conflicto en las relaciones profesor-alumno tendía a ser estable en el tiempo, mientras que la cercanía pareció ser más inconstante (es decir, si un alumno mantenía relaciones cercanas con el maestro de la escuela infantil, no necesariamente se predecían buenas relaciones con el maestro de primaria). En otro estudio longitudinal sobre las relaciones profesor-alumno desde infantil hasta el equivalente a sexto de primaria, encontraron que la calidad de la relación era algo más estable a partir de primaria (Jerome et al., 2007), sugiriendo que en los primeros años las relaciones que mantiene el niño con sus profesores son diferentes a las que mantiene en los cursos de primaria, ya que se incorporan aspectos de cuidado a la hora de cubrir sus necesidades sociales, emocionales y académicas (Baker, 1999; Howes y Hamilton, 1992b). Jerome et al., (2007) señalan que las necesidades infantiles van cambiando con su desarrollo, disminuyendo sus necesidades de guía y apoyo emocional, lo que hace que las relaciones cada vez sean menos cercanas y que aumenten su expectativa de

independencia. Otros estudios indican resultados que también hacen pensar en una tendencia a informar relaciones menos intensas y positivas según el niño va creciendo (p.ej., Johnson, Gallagher, Cook y Wong, 1995; Rusher, McGrevin y Lambiotte, 1992; Vartuli, 1999).

La edad del niño también parece un factor importante en el tipo de relación que establece con el profesor, aunque la teoría del apego sugiere que las representaciones mentales sobre las relaciones son estructuras relativamente estables y se reflejan en las relaciones sociales del niño a través del tiempo (Bowlby, 1982). A pesar de que encontramos poca investigación sobre las relaciones profesor-alumno en el periodo de la niñez intermedia, parece que el desarrollo y la diferenciación de los procesos cognitivos y sistemas sobre sí mismo a lo largo de este periodo, incluso la importancia creciente de las relaciones con iguales, puede hacer que disminuya la importancia que tienen para ellos las relaciones profesor-alumno (Baker, 2006). Por ejemplo, se observan menos relaciones positivas con los maestros y más relaciones con los iguales a partir de los 7-8 años (Lynch y Cicchetti, 1997). En el estudio realizado por Baker (2006) se señala que el conflicto en las relaciones se asocia negativamente y de manera muy significativa con los buenos resultados escolares, mientras que en el caso de la cercanía, aunque mantiene una relación positiva con el ajuste escolar, las correlaciones eran más moderadas que en periodos escolares anteriores; aún así, Baker sigue destacando los beneficios de una buena relación con los maestros fomentando un ambiente seguro y positivo en los niños más mayores, destacando especialmente su valor proteccionista en el caso de aquellos niños que presentan problemas de conducta.

Algunas investigaciones recientes (Hamre, LoCasale-Crouch y Pianta, 2008; Hamre y Pianta, 2005; LoCasale-Crouch, et al., 2007) se centran en los procesos de interacción que se dan dentro del aula, fundamentalmente en los primeros cursos, y en su repercusión en años posteriores; observando que la implicación activa por parte del profesor, con una comunicación abierta y cordial con sus alumnos, juega un papel muy importante en la calidad de las relaciones que establece con sus alumnos. En concreto, señalan dos dimensiones consistentes y mutuamente relacionadas: el apoyo instruccional (Mantzicopoulos, 2004; 2005), y el apoyo emocional (NICHD ECCRN, 2002b, 2005; Pianta, Stuhlman y Hamre, 2002; Pianta, La Paro y Hamre, 2005, 2007; Hamre y Pianta,

2005). El apoyo instruccional está relacionado con los métodos utilizados para mantener el orden y la disciplina en el aula, con las estrategias para promover la creatividad y la adecuada resolución de problemas, y con la evaluación realizada, informando sobre el trabajo realizado, entre otras tareas. El apoyo emocional tiene que ver con la calidad de las interacciones, creando un clima positivo, de confianza y entusiasmo por ambas partes (La Paro, Pianta y Stuhlman, 2004).

Estas dos dimensiones predicen los resultados sociales y académicos de los niños (Connell y Wellborn, 1991; Morrison y Connor, 2002; Rutter y Maughan, 2002), moderando el riesgo de fracaso escolar temprano. Se encuentra relación entre puntuaciones altas en estas dimensiones, mayor compromiso por parte de los niños (La Paro et al., 2004) y mejores resultados (Hamre y Pianta, 2005). Por ejemplo, el apoyo instruccional predice los resultados en cuanto a logros de aprendizaje en un grado significativamente mayor que el apoyo emocional (Howes et al., 2008), mientras que los niveles más altos de apoyo emocional predicen un rango mayor de competencia social. Hay evidencias empíricas de que las relaciones de calidad profesor-alumno en la escuela infantil predicen su ajuste social, incluso la adaptación conductual, la disciplina y los hábitos de trabajo, a través de la escuela primaria (Hamre y Pianta 2001), pero parece que estas asociaciones son más claras para los indicadores conductuales de ajuste social que para los indicadores académicos (Baker, 2006).

Parece claro que la naturaleza y calidad de la instrucción es de gran importancia para facilitar el aprendizaje del estudiante (Dolezal, Welsh, Pressley y Vincent, 2003; Pianta Stuhlman y Hamre, 2002; Torgesen, 2002). Está aumentando la evidencia de que las interacciones instruccionales (normas y evaluaciones) de los maestros, cuando se centran, dirigen, y se involucran en la actuación del estudiante, tienen un valor muy importante para su actuación (Dolezal et al., 2003; NICHD ECCRN, 2002a, Pianta Stuhlman y Hamre, 2002; Torgesen, 2002). Mantzicopoulos (2004) encuentra que los niños de educación infantil que están en un ambiente escolar comprensivo, con prácticas instruccionales adecuadas, servicios de apoyo a la familia e implicación familiar, tienen relaciones menos conflictivas con los profesores que aquellos otros que asisten a escuelas infantiles tradicionales, aunque en el estudio no quedaban claras las variables relevantes para entender el por qué de las relaciones conflictivas tempranas. Parece que los niños

aprenden mejor cuando los programas educativos enfatizan la instrucción centrada en los intereses y habilidades de cada niño, ofreciendo oportunidades para el descubrimiento y el desafío cognitivo, lo que da un papel muy importante a las interacciones sociales en el aula (Phillipsen et al., 1997 y Pianta Stuhlman y Hamre, 2002). Cuando se crea un ambiente afectuoso, con relaciones recíprocas con la familia, donde los niños se sienten seguros para explorar y participar, se prevé un ajuste más positivo a la escuela. Mantzicopoulos (2005) informa de niveles más altos de conflicto cuando se dan una serie de variables instruccionales, por ejemplo en el caso de un profesor directivo, que pone énfasis en la repetición del aprendizaje, que enseña habilidades aisladas, evaluando a través de la comparación, y que utiliza menos estrategias disciplinarias individualizadas y positivas. Encuentra y confirma la relación entre calidad del aula y resultados del niño, y cómo las actividades instruccionales adecuadas contribuyen al desarrollo emocional saludable del niño, coincidiendo con otros estudios (Peisner-Feinberg et al., 2001; y Pianta, La Paro, Payne, Cox y Bradley, 2002).

El apoyo emocional de los maestros también proporciona experiencias que fomentan los procesos motivadores relacionados con el aprendizaje, importantes para el funcionamiento académico de los estudiantes (Crosnoe et al., 2004; Greenberg et al., 2003; Gregory y Weinstein, 2004; Hamre y Pianta, 2005; Pianta, La Paro, Payne, Cox y Bradley, 2002; Roeser, Eccles y Sameroff, 2000; Rimm-Kaufman et al., 2005; Zins, Bloodworth, Weissberg y Walberg, 2004). Las teorías sobre la motivación sugieren que los estudiantes que experimentan las interacciones sensibles, afectivas y positivas con maestros se encuentran más receptivos y motivados en los contextos académicos (Connell y Wellborn, 1991; Deci y Ryan, 1985). En las edades tempranas, Pianta, LaParo, Payne, Cox y Bradley (2002) encuentran que cuando los maestros ofrecieron un clima más centrado en el niño, los niños de escuelas infantiles se comprometían más con el aprendizaje. Entre los estudiantes más mayores, las percepciones de relaciones positivas con los maestros predecían mayor compromiso por parte del estudiante (Furrer y Skinner, 2003), mayor motivación (Roeser et al., 2000) y mejor logro académico (Crosnoe et al., 2004; Gregory y Weinstein, 2004). Esposito (1999) también encuentra, partiendo de la visión de los padres, que factores específicos del clima escolar, como son las relaciones profesor-alumno, se asocian con el logro escolar y con las habilidades sociales.

En otro estudio reciente, Mashburn, Pianta, Hamre y Downer (2008) examinan la relación entre el desarrollo social, académico y del lenguaje, la calidad global del ambiente del aula y las interacciones emocionales e instruccionales de los maestros. El objetivo de este trabajo era evaluar y mejorar los programas educativos dirigidos a niños de aproximadamente 4 años de edad, entendiendo que la calidad de los programas de preescolar refleja dos amplias áreas: la infraestructura o plan del programa (financiación, nivel del maestro y experiencia, planes de estudio, tamaño de la clase, ratio profesor-alumno, servicios adicionales a las familias) y los aspectos relacionados con el ambiente del aula (maneras de organizar las rutinas, actividades, instrumentos..., y la calidad de las relaciones entre el maestro y los niños), según señalan otros autores (Barnett, 1993; Gormley, Gayer, Phillips y Dawson, 2005; Magnuson, Ruhm y Waldfogel, 2004; Reynolds, 2000; Reynolds, Temple, Robertson y Mann, 2001; Schweinhart et al., 2005). El estudio encuentra que la medida más consistente y fuertemente asociada con el desarrollo favorable de los niños, y por tanto con la calidad de los programas, era la distinta dimensión de las relaciones profesor-alumno dentro del aula. En concreto, la calidad más alta de interacciones instruccionales era positivamente asociada con mejora en las habilidades académicas y del lenguaje, y la calidad más alta de interacciones emocionales era asociada con mejor competencia social y con niveles mas bajos de conducta problemáticas. Señalan que sus resultados son consistentes con las expectativas teóricas de Bronfenbrenner y Morris (2006) sobre la influencia de las escenas más próximas en el niño que está aprendiendo, en este caso las relaciones profesor-alumno, y con los resultados encontrados en estudios con niños de edades más avanzadas (Hamre y Pianta, 2005; NICHD ECCRN, 2002b, 2005). Mashburn et al., (2008) no encuentran asociación significativa entre el tamaño de la clase, la formación del maestro o los planes de estudio y el desarrollo social, académico y del lenguaje de los niños, al igual que ya lo habían reflejado otros estudios (Howes, 1990; NICHD ECCRN, 1999; 2002b, 2005), aunque consideran que de la misma forma que otras características del profesor, su influencia puede ser indirecta, facilitando o entorpeciendo la calidad de las interacciones emocionales e instruccionales que sí tienen un efecto directo en el desarrollo del niño, lo que justificaría que en determinados trabajos sí se encuentre relación entre la formación del maestro y los buenos resultados de los niños (p.ej. NICHD ECCRN, 2002a).

Basándose en los hallazgos que hemos comentado, los investigadores tienden a estar de acuerdo con Pianta en que "la calidad de la relación profesor-alumno, en los años escolares tempranos, puede pronosticar problemas y éxitos posteriores" (Hamre y Pianta, 2001, p. 625). La calidad de la relación parece predecir el ajuste conductual de los niños, la aceptación social, sus actitudes escolares, su compromiso, y su actuación académica, tanto en los primeros años escolares como en los posteriores (Baker, 2006; Hamre y Pianta, 2001; Howes, 1999; Kienbaum, 2001; Ladd et al., 1999; Magnuson, Meyers, Ruhm y Waldfogel, 2004; Pianta, 1999; Pianta y Stuhlman, 2002, 2004; Silver et al., 2005). Un clima positivo en el aula, con relaciones cercanas y sensibles por parte de los maestros, puede proporcionar la seguridad emocional necesaria para comprometerse con el aprendizaje y servir de base para el desarrollo de las competencias sociales (Burchinal et al., 2005; Howes, 2000; Pianta, Stuhlman y Hamre, 2002), conductuales (NICHD ECCRN, 2003a; Pianta et al., 1995) y emocionales, como la comprensión de emociones y la autorregulación (Birch y Ladd, 1998; Eccles, 1993; Hamre y Pianta, 2005; Howes, 2000; Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Skinner, Zimmer-Gembeck y Connell, 1998; Wentzel, 2002), todas ellas habilidades necesarias para garantizar el éxito en el ambiente escolar. Incluso se ha defendido que una relación positiva entre maestro y alumno puede llegar a ser tan importante como un programa educativo de alta calidad (Pianta y LaParo, 2003a).

2.4.3.2.- Las relaciones profesor-alumno como factor protector ante posibles situaciones de riesgo.

En las últimas décadas se incrementa la documentación que correlaciona las relaciones profesor-alumno con la implicación en el ajuste a la escuela (Birch y Ladd, 1998; Howes, Hamilton y Matheson, 1994; Pianta et al., 1997; Pianta et al., 1995; Saft y Pianta, 2001), señalando la importancia de profundizar en el conocimiento de estas relaciones con el fin de comprender mejor los resultados posteriores, particularmente la influencia de las experiencias positivas en la escuela en aquellos niños que se encuentran en situaciones de alto riesgo (Hamre y Pianta, 2001; Hughes et al., 2001; Silver et al., 2005), sirviendo como factor proteccionista para aquellos estudiantes que se encuentran en desventaja (Davis y Dupper, 2004).

Como ya hemos comentado, Pianta (1999) plantea la función preventiva que pueden tener las relaciones profesor-alumno dentro del contexto escolar, y la importancia de las primeras etapas del desarrollo, en la trayectoria posterior, debido fundamentalmente a su plasticidad (Pianta y Walsh, 1996).

Para poder trabajar sobre los factores de riesgo, Pianta (1999) delimita el concepto, utilizando la definición de Eaton (1981), entendiendo factor de riesgo como cualquier evento, condición, o característica que aumenta la probabilidad de ocurrencia de un resultado designado (p.ej., desorden mental, ataques cardíacos, fracaso escolar, embarazo en edad escolar). Defiende que las relaciones niño-maestro pueden ser beneficiosas para el desarrollo infantil, y por tanto también pueden neutralizar las consecuencias de algunas de las posibles situaciones de riesgo (Howes, Matheson y Hamilton, 1994; Lynch y Cicchetti, 1992).

Pianta (1999) señala tres formas de intervención con respecto a las situaciones de riesgo que se pueden realizar desde la escuela (Johnson, Malone y Hightower, 1997; Knoff, 1996; Pianta, 1990): la prevención primaria dirigida a toda la población general, con el objetivo de evitar posibles problemas; la prevención secundaria dirigida a grupos de alto riesgo, con más probabilidades de tener problemas futuros, y donde la intervención estaría más dirigida y controlada con el fin de subsanar estos factores; y finalmente, la prevención terciaria, que consiste en intervenciones concretas una vez que el problema ha aparecido. Se trataría de programas específicos ante desórdenes o problemas concretos.

La etapa preescolar y los primeros años escolares constituyen un periodo especialmente sensible (Pianta y Walsh, 1996), en el sentido de ejercer una influencia desproporcionada en la trayectoria del niño y en su posterior ajuste a la escuela, tanto para los resultados positivos como los negativos. Sin embargo, en los cursos posteriores esta sensibilidad y plasticidad disminuye. En concreto, Alexander y sus colaboradores (Alexander y Entwisle, 1988; Alexander, Entwisle y Dauber, 1995) en un importante estudio longitudinal para observar la trayectoria de un grupo de alumnos desde la escuela infantil, encontraron que a partir del tercer grado de primaria la trayectoria de los niños era bastante estable, señalando que a partir de este curso se podía predecir con un grado

bastante alto de exactitud lo que el niño haría a nivel académico en cursos posteriores, salvo circunstancias muy particulares; indicando que este periodo escolar es de menor plasticidad con respecto a cambios en futuros resultados, tanto de fracaso como de éxito.

En la educación encontramos con diversas formas de fracaso, no solamente a nivel académico, sino también a nivel social y conductual, y la plasticidad de los primeros años escolares también facilita la oportunidad de una intervención que modifique o potencie la trayectoria escolar hacia los resultados positivos. Cuando los niños se encuentran en situaciones de alto riesgo (maltrato, violencia, abuso de droga, cuidado pobre, familias desestructuradas....), las intervenciones preventivas desde la escuela son fundamentales, aunque sea frecuente responder a las necesidades de los estudiantes una vez que han comenzado a tener problemas (Gartner y Lipsky, 1987). Pianta (1999) señala la importancia de reflexionar sobre los factores proteccionistas que puedan modificar los posibles resultados adversos. Tanto los factores de vulnerabilidad como los de protección pueden operar en este periodo, aumentando los resultados adversos derivados de una situación de riesgo, como por ejemplo, en el caso de aquellos niños que por sus problemas de comportamiento están continuamente alejados de sus compañeros (Doll, 1996), o mitigando estos posibles resultados, como en el caso de unas buenas relaciones con algún adulto (Garnezy, 1994), por ejemplo, con un profesor (Pianta, 1990).

En diferentes publicaciones, Pianta plantea un uso del importante papel que tienen las relaciones profesor-alumno en el contexto escolar dentro de la intervención temprana, con el fin de mejorar el desarrollo futuro del niño. Así, el camino que seguirán los niños dependiendo de la calidad de sus primeras relaciones en situaciones de riesgo (p.ej., maltrato) puede llevarnos al fracaso escolar, a problemas de conducta, agresión... pero la intervención a tiempo podría interrumpir esta trayectoria. Las experiencias de relación podrían facilitar ciertos giros en la conducta; teniendo en cuenta que el periodo de los primeros años escolares es el periodo más sensible para influir en este sentido. Por estas razones, es muy importante entender el papel de las relaciones en la escuela temprana y aprovechar la oportunidad que el contexto escolar brinda para desarrollar una relación con un adulto sano que pudiera compensar otras carencias. Además de señalar el papel fundamental que tiene el maestro, destaca el papel del psicólogo escolar, que puede proporcionar una ayuda individualizada ante problemas concretos de aprendizaje o de

conducta, y en algunas ocasiones de conflicto con sus profesores. Su papel puede ser el de diseñar un programa de intervención, de consultor o de analista de la situación; trabajando con los estudiantes y con el maestro para mejorar la calidad de las relaciones y haciendo consciente al maestro de la relación crítica que se pueda haber establecido y su papel importante en el cambio de esta situación.

A) Factores de riesgo escolar.

En cuanto al concepto de riesgo escolar, aunque puede variar, generalmente se contempla desde dos perspectivas, el riesgo demográfico o social y el riesgo funcional (Hamre y Pianta, 2005). Si analizamos brevemente estas dos perspectivas, encontramos que son principalmente la familia y los factores demográficos los que ponen a los niños en situación de riesgo de un posible fracaso escolar, ya desde antes de comenzar la escolarización,

La influencia de características familiares en la actuación académica y en la calidad de las relaciones profesor-alumno en los años escolares tempranos parece clara (p.ej., Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta y Howes, 2002; Entwisle y Alexander, 1999; Pianta y McCoy, 1997). Los aspectos de relación, como el tono emocional en las interacciones padres-hijo, los estilos de disciplina, o las creencias sobre las prácticas de crianza de los hijos, así como las características demográficas más globales, también están asociados con la actuación en la escuela (Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo y García Coll, 2001; Pianta y Harbers, 1996).

Los niños de familias con más recursos y con mayor nivel de educación realizan mejor, con mayor probabilidad, las tareas cognoscitivas y sociales en la edad escolar, mostrando cambios positivos a lo largo del tiempo (Duncan y Brooks-Gunn, 1997; Huston, McLoyd y García Coll, 1994; Neisser et al., 1996; Patterson, Kupersmidt y Vaden, 1990). Los niños de familias con menos recursos, con niveles bajos de educación paternal y bajo nivel socio-económico presentan relaciones de más baja calidad con los maestros (Birch y Ladd, 1997; Ladd et al., 1999). Por ejemplo, en un estudio con niños de escuelas infantiles cuyos padres tenían menos años de educación y eran de nivel socio-económico más bajo, se encontró que tenían menos relaciones cálidas y más relaciones

conflictivas con sus maestros que aquellos cuyos padres tenían un estado socio-económico más alto y mejor educación (Ladd et al., 1999).

Uno de los indicadores de riesgo más claro, a nivel demográfico, es la baja educación maternal (Ferguson, Jimerson y Dalton, 2001; NICHD ECCRN, 2002c; Peisner-Feinberg et al., 2001). Una posible razón es que los niños con madres de niveles educativos más bajos están menos expuestos a lenguajes ricos y frecuentes y a estímulos de alfabetización (Bowman, Donovan y Burns, 2001; Hart y Risley, 1995), presentando menos habilidades académicas cuando comienzan el colegio (Pianta y McCoy, 1997) y a lo largo de toda la escolarización (Alexander, Entwisle y Kabbani, 2001; Ferguson et al., 2001). Schonberg y Shaw (2007) examinan la literatura existente sobre los posibles factores de riesgo ante problemas de conducta, señalando la importancia de los factores familiares, como la disciplina física y los ambientes muy desfavorecidos económicamente.

Los estilos de disciplina también pueden ser indicadores de riesgo. Un estilo de interacción autoritario/democrático se asocia a relaciones positivas con los iguales, aceptación y conductas prosociales (Dekovic y Janssens, 1992), mientras que prácticas disciplinarias muy restrictivas y poco asertivas (caracterizadas por el castigo, las amenazas, o la falta de razonamiento) se asocian con la falta de habilidades sociales y con agresividad (Hart, DeWolf, Wozniak y Burts, 1992; Rose-Krasnor, Rubin, Casilla y Coplan, 1996), y padres con una disciplina muy permisiva e incoherente (Rubin, Stewart y Chen, 1995), con niños agresivos. Por otro lado, los padres que usan un estilo inductivo, involucrando al niño en las consecuencias, razonando, poniendo límites, tienen hijos que se relacionan mejor y son aceptados por sus iguales (Dishion, 1990; Hart et al., 1992).

Además de los factores demográficos o sociales, existen otros factores funcionales o indicadores que reflejan el funcionamiento general y de adaptación del niño al aula cuando comienza la escuela, y que pueden ser predictores de éxito o fracaso en los próximos cursos. Los factores funcionales más destacados son los problemas conductuales (de internalización o externalización), los problemas de atención, los problemas en habilidades sociales y las dificultades académicas. Parece que los niños con dificultades en estos campos en los primeros años escolares tienen un riesgo más elevado

de presentar problemas a lo largo de sus años escolares (Alexander et. al, 2001; Flanagan, Bierman, Kam, Coie, Dodge, Foster, et al., 2003; Hamre y Pianta, 2001; Ladd et al., 2002), siendo aún mayor el riesgo de serios problemas posteriores si se acumulan varios de estos indicadores (Gutman, Sameroff y Cole, 2003; Seifer, Sameroff, Baldwin y Baldwin, 1992).

A continuación señalaremos aquellos factores que consideramos de mayor riesgo a la hora de establecer unas buenas relaciones profesor-alumno, y que por lo tanto pueden interferir en el desarrollo de competencias sociales y académicas.

Problemas de conducta.

Se encuentran relaciones profesor-alumno de peor calidad con niños que presentan problemas de conducta (Birch y Ladd, 1997; Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta y Howes, 2002; Howes y Ritchie, 1999; Ladd et al., 1999; O'Connor y Kathleen, 2006).

Los estudios indican que el estilo conductual del niño juega un papel muy importante en el estilo de relación profesor-alumno. Birch y Ladd (1998), por ejemplo, estudiaron la relación profesor-alumno, con énfasis en la contribución de los niños a la calidad de esta relación. Estos autores encontraron que los niños en el contexto escolar exhiben tres orientaciones conductuales en su interacción, tanto con iguales como con maestros, identificadas como: "moverse hacia", "moverse contra" y "moverse lejos de", que corresponden a conductas prosociales, antisociales (de externalización) y asociales (de internalización), respectivamente (Birch y Ladd, 1996a, 1997; Saft, 1994; Taylor y Malchida, 1996). Los resultados de este estudio indicaron que las orientaciones conductuales de los niños se relacionaban con la calidad de la relación profesor-estudiante en la escuela infantil de la siguiente manera: los comportamientos antisociales y asociales o "moverse contra" y "moverse lejos de" se asociaban con altos niveles de conflicto y dependencia y poca cercanía en la relación, mientras que el comportamiento prosocial o "moverse hacia" se asociaba con relaciones cercanas y poco conflictivas. Los análisis adicionales alrededor de estos estilos de interacción permitieron concluir que el comportamiento antisocial en la escuela infantil predice el conflicto en la relación en el primer curso de primaria, mientras que el comportamiento asocial predice la dependencia

en la relación un año más tarde. Birch y Ladd (1998), en concreto, indican que los niños pequeños que presentan problemas de externalización de la conducta antes de comenzar la escuela, como la agresión y la hiperactividad, desafían a sus maestros, dificultando la formación de relaciones armónicas con ellos. Además, debido a que los niños suelen presentar más conductas de externalización que las niñas (Hamre y Pianta, 2001), los varones estarían en situación de mayor riesgo que a las niñas de establecer relaciones negativas en el ámbito escolar a largo plazo.

Otros estudios similares han encontrado resultados consistentes acerca de la relación entre los problemas de conducta de los niños y la calidad de la relación profesor-estudiante. Howes y Ritchie (1999), por ejemplo, hallaron que los niños que presentan problemas de externalización de la conducta (p.ej., conductas desafiantes, desobediencia, saltarse las normas, impulsividad) tienen relaciones con sus profesores caracterizadas por resistencia, evitación y poca armonía. En general, mantienen relaciones con sus profesores caracterizadas por más altos niveles de conflicto y negatividad (Hamre, Pianta, Downer y Mashburn, 2008; Murray y Greenberg, 2000; Murray y Murray, 2004; Pianta y Stuhlman, 2004; Silver et al., 2005); por ejemplo, los estudiantes con conductas agresivas en la escuela se han asociado positivamente con relaciones conflictivas y falta de comunicación con el maestro (Pianta y Steinberg, 1992). Por otro lado, los niños con problemas de internalización de la conducta muestran mayores niveles de armonía en la relación con sus profesores (Howes y Ritchie, 1999), pero con tendencia a establecer relaciones con sus profesores caracterizadas por menores niveles de cercanía que los que no presentan problemas de conducta (Pianta y Stuhlman, 2004). Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor y Both-LaForce (2006) también encuentran que los sujetos con conductas internalizantes evitan las confrontaciones sin enfrentarse a los problemas, lo que no favorece la cercanía aunque tampoco provoca relaciones conflictivas en el aula, como sí ocurre con los sujetos que utilizan la agresividad para resolver los conflictos. Por el contrario, los estudiantes con niveles bajos de conducta de externalización e internalización mantienen relaciones positivas o medias con sus maestros (Silver et al., 2005). Otro estudio reciente, señala la alta correlación entre la conducta de externalización y el conflicto, así como la asociación entre la conducta de internalización y la dificultad para establecer relaciones cercanas (Buyse, Verschueren, Doumen, Damme y Maes, 2008).

Maldonado y Carrillo (2006) esperaban encontrar una asociación entre las características de los niños señaladas por sus padres y la calidad de la relación profesor-alumno. En concreto esperaban que los niños con mayores problemas de conducta tuvieran relaciones afectivas con sus profesores de menor calidad y caracterizadas por el conflicto y la dependencia mientras que los niños con mayores niveles de competencia y sociabilidad tuvieran relaciones más cercanas con sus profesores. Los resultados indicaron que únicamente los problemas de externalización de la conducta estaban asociados con niveles altos de conflicto. Es decir, los profesores perciben que tienen relaciones más conflictivas con los niños que, de acuerdo con los datos aportados por los padres, tienden a romper las reglas y comportarse de manera agresiva. Este resultado es consistente con otros estudios anteriores que han señalado que los problemas de conducta de externalización o antisociales de los niños son un predictor importante de los niveles de conflicto en la relación profesor-estudiante (Birch y Ladd, 1998; Howes y Ritchie, 1999; Pianta y Stuhlman, 2004).

Varios estudios indican que los preescolares hiperactivos y con problemas de conducta tienden a ser más agresivos, negativos y disruptivos (Campbell, Pierce, March, Ewing y Szumowski, 1994; DuPaul, McGoey, Eckert y Vanbrakle, 2001), y son vistos por sus maestros como menos prosociales con sus compañeros (Hughes, White, Sharpen y Dunn, 2000; Keown y Woodward, 2006). Estos problemas en las relaciones, a su vez, pueden desembocar en problemas académicos, abandonos tempranos de la escolaridad, abuso de sustancias y problemas de conducta (Greene, Biederman, Faraone, Sienna y Garcia-Jetton, 1997; Parker y Asher, 1987). La dificultad del tratamiento de los problemas sociales de los niños hiperactivos (Hinshaw y Melnick, 1995) ha creado la necesidad de entender bien la naturaleza de estos problemas; encontrando en muchos casos una asociación entre los problemas de conducta, las prácticas educativas familiares y la calidad de la relación establecida (Ladd, 1999). Mantzicopoulos (2005) señala que los niños clasificados como hiperactivos informaban niveles más altos de conflicto en la relación que establecen con sus profesores, coincidiendo con los datos de otras investigaciones (Birch y Ladd, 1997, 1998; Hamre y Pianta, 2001; Pianta et al., 1995).

Algunas investigaciones señalan que la conducta antisocial exhibida tempranamente en la escuela influye en la relación negativa, debido al tiempo y recursos que requiere; la

relación negativa sería un factor estresor que interfiere en la participación en la clase y en el ajuste global a la escuela (Birch y Ladd, 1998, Ladd et al., 1999 y Ladd y Burgess, 2001). Por otro lado, la información de los profesores sobre conflicto parece ser un indicador de alto riesgo de desequilibrio conductual a largo plazo (Hamre y Pianta, 2001).

Los resultados del estudio de Maldonado y Carrillo (2006) indican que los problemas de internalización de la conducta no se relacionan con conflicto en las interacciones profesor-alumno; resultado que sugiere que los profesores perciben una mejor calidad en su relación con los niños con niveles altos de ansiedad, depresión, aislamiento y quejas somáticas. Este resultado es consistente con el estudio de Howes y Ritchie (1999), quienes señalaron que los niños con problemas de internalización de la conducta presentan mayores niveles de armonía en la relación con sus profesores. Maldonado y Carrillo (2006) intentan dar una justificación ante estos resultados, señalando dos razonamientos posibles: que los profesores pueden establecer relaciones que son percibidas como positivas y efectivas con los niños que tienen problemas de internalización de la conducta, ya que mediante la cercanía y la comunicación pueden promover el desempeño y la adaptación de estos niños; o bien, que los profesores no consideran problemáticas ciertas características de los niños (retramiento, depresión, ansiedad y quejas somáticas) que, si bien no afectan la dinámica y organización del aula, sí constituyen una desventaja para estos niños en términos de adaptación y habilidades presentes y futuras. También señalan la necesidad de profundizar en la percepción de los profesores sobre los problemas de internalización de la conducta de los niños, tema sobre el que no encontramos muchos datos.

Es probable que la naturaleza de los problemas de comportamiento del niño afecte a su habilidad de negociar y beneficiarse de la cercanía de las relaciones profesor-alumno potencialmente compensatorias. Los problemas de externalización (agresión, temperamento irritable, hiperactividad) y problemas de interiorización (conductas depresivas o ansiedad, lloros) reflejan dificultad para la autorregulación y la organización y por tanto se relacionan con las habilidades para negociar en las relaciones sociales (Mash y Barkley, 1996). Ambas dimensiones de los problemas de conducta se asocian con la pobre calidad de la relación profesor-alumno (Henricsson y Rydell, 2004), aunque se han estudiado más los problemas de externalización, encontrado más problemas en las

relaciones (Birch y Ladd, 1998; Howes, 2000; Meehan, Hughes y Cavell, 2003). En estudio reciente, Doumen et al., (2008) señalan la bidireccionalidad de la relación conflictiva profesor-alumno y la conducta problemática del niño en los niños preescolares, encontrando resultados que apoyan esta asociación transaccional, la conducta agresiva del niño aumenta la relación conflictiva con el maestro que, a su vez, conduce a un aumento de conducta agresiva del alumno a lo largo del curso.

Problemas de competencia social y sociabilidad.

Además de los problemas de conducta, Pianta y Stuhlman (2004) hallaron otras dos variables de los niños relacionadas con la calidad en la relación profesor-estudiante: la competencia social y el desempeño académico. En concreto, los resultados de su estudio sugieren que los profesores perciben mayores niveles de cercanía y menores niveles de conflicto en su relación con los estudiantes a los que consideran socialmente competentes, por lo que problemas relacionados con las habilidades sociales se consideran factores de riesgo a la hora de mantener una buenas relaciones profesor-alumno.

Los resultados del estudio de Maldonado y Carrillo (2006) también confirmaron que la competencia social y la sociabilidad de los niños tiene un impacto positivo y significativo sobre la calidad de la relación con los profesores. Los resultados del modelo de regresión mostraron que los profesores perciben relaciones más positivas y efectivas con los niños que tienen relaciones frecuentes y de buena calidad fuera del contexto escolar (con amigos, padres y hermanos), y que son sociables; y relaciones más negativas con aquellos que carecen de estas habilidades.

Problemas relacionados con la competencia académica.

La evidencia sugiere que las relaciones profesor-alumno están asociadas con la actuación académica de los estudiantes (Birch y Ladd, 1997; Buyse et al., 2008; Hamre y Pianta, 2001; Murray y Greenberg, 2000; O'Connor y Kathleen, 2006; Roeser y Eccles, 1998). Furrer y Skinner (2003) encontraron que el compromiso del alumno con el aprendizaje facilita las relaciones positivas con los maestros, lo que ayuda a promover los resultados positivos. Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi (2002) y Howes et al., (2008) también han encontrado relaciones más negativas en el caso de alumnos ajustados

pobrementemente a la escuela, y Murray y Greenberg (2001), en aquellos casos de niños con deficiencias intelectuales.

Pianta y Stuhlman (2004) también señalan que los profesores perciben mayores niveles de cercanía y menores niveles de conflicto en su relación con los estudiantes a los que consideran académicamente competentes.

Maldonado y Carrillo (2006) encontraron datos que confirman que la competencia académica tiene un impacto positivo sobre la calidad de la relación. Si bien este resultado no fue estadísticamente significativo al nivel establecido como criterio de su estudio, es importante tenerlo en cuenta, ya que es consistente con los resultados de otros estudios que indican que los profesores perciben mayores niveles de conflicto en su relación con los niños que tienen un bajo desempeño académico, mientras que perciben mayor cercanía con los estudiantes que mejor se desenvuelven a nivel académico en el colegio.

Los niños con un nivel socioeconómico bajo, pero con logros académicos buenos, tendían a informar menos conflicto en las relaciones. Pero esta asociación se atenuaba en situaciones donde había asociación con problemas de conducta (Mantzicopoulos, 2005).

Otros factores de riesgo.

Encontramos otros aspectos relacionados con el alumno que pueden influir negativamente en las relaciones con el profesor: aspectos relacionados con el género y la etnia. También parece que la realización de actividades extraescolares y una proporción elevada de alumno por profesor pueden influir negativamente en esta relación.

Son varios los estudios que señalan que los maestros tienen relaciones más negativas con los niños que con las niñas (Birch y Ladd, 1997; Childs y McKay, 2001; Furrer y Skinner, 2003; Hamre y Pianta, 2001; Howes et al., 2000, Hughes et al., 2001; Hughes, Gleason y Zhang, 2005; Kesner, 2000; Ladd et al., 1999; Murray y Murray, 2004; Pianta y Steinberg, 1992; Pianta y Walsh, 1996; Saft y Pianta, 2001; Stuhlman y Pianta, 2001; Taylor y Machida, 1996). Por ejemplo, en un estudio longitudinal, Hamre y Pianta (2001) indicaron que los profesores de escuelas infantiles informaron de mayor

conflicto y menor cercanía con los niños que con las niñas. O'Connor y Kathleen (2006) también señalaron una mejor relación con niñas que con niños, añadiendo que podría ser debido a que las niñas suelen estar más positivamente comprometidas con las tareas del aula (Birch y Ladd, 1997). Kesner (2000) también encuentra la misma asociación en el caso de maestros en prácticas. Cuando son los niños los que informan de su relación con los maestros, son también los varones los que informan de niveles más altos de conflicto (Mantzicopoulos y Neuharth-Pritchett, 2003). Howes et al., (2008) en un estudio longitudinal con niños desde el equivalente a educación infantil hasta sexto de primaria, examinaron las características infantiles que predecían el conflicto y la cercanía en las relaciones profesor-alumno, encontrando que el conflicto permanecía bastante estable a lo largo del tiempo y se daba también con más frecuencia entre varones, aunque también señalaron otras variables relacionadas, como era la etnia, los logros académicos y las conductas de externalización. Ewing y Taylor (2009) también señalan que el conflicto en la relación profesor-alumno es un predictor más potente de la conducta hostil y agresiva para los alumnos varones que para las mujeres.

Sin embargo, en un estudio más reciente, Maldonado y Carrillo (2006), no encuentran diferencias estadísticamente significativas entre géneros en los puntajes de cercanía, conflicto y dependencia, ni en la calidad total de la relación profesor-estudiante. Es decir, a diferencia de lo informado por otros autores, sugieren que en su contexto de investigación, los profesores perciben que la relación que tienen con los niños y las niñas es muy similar. Según los propios autores, estos resultados, pueden estar relacionados con el hecho de que en su muestra tampoco se encontraron diferencias significativas de género con relación a problemas de conducta, competencia y sociabilidad, lo que puede avalar la idea de la relación clara entre estas características y la calidad de las relaciones profesor-alumno, más que la influencia del género. En un estudio anterior, Birch y Ladd (1998) encontraron que los profesores tenían relaciones más conflictivas con los niños y más cercanas con las niñas; y que aquellos sujetos que manifestaban ser más agresivos, hiperactivos y/o que se distraían fácilmente eran, con mayor probabilidad, varones, manifestando más conflictos en las relaciones profesor-alumno; Este estudio encontró que las niñas que manifestaron conductas agresivas también mantenían relaciones más conflictivas y menos cercanas con sus profesores. Por lo que los problemas de conducta parecían ser el predictor más claro de relaciones profesor-alumno pobres,

independientemente del sexo del niño. Silver et al., (2005) y Hamre et al., (2008) también encuentran que las relaciones más conflictivas son con varones, que exhiben niveles más altos de conducta de externalización.

Estudios longitudinales de muestras representativas de niños de escuelas infantiles y primeros cursos de la educación formal (Howes et al., 2000; Pianta y Stuhlman, 2004) señalaron que la calidad de relación permanecía estable después de dos o tres años, a pesar de que las valoraciones eran realizadas por maestros distintos. En estos estudios no encontraron diferencias significativas en cuanto al género; en concreto, los niños de cualquier género con problemas de conducta tenían las relaciones de calidad significativamente más pobres con sus maestros. Sin embargo, Childs y McKay (2001) señalan que las impresiones iniciales más negativas se dirigían hacia los estudiantes varones de nivel socioeconómico más bajo. Incluso las niñas de bajo nivel y que parecían presentar problemas de conducta en la escuela no parecían provocar tales reacciones negativas por parte de sus maestros; señalando dichos autores, que una reputación negativa en la escuela infantil persigue al niño en los cursos posteriores, debido en parte a la comunicación e información de los maestros sobre estos estudiantes, que perciben como particularmente difíciles de controlar.

Es difícil para los investigadores valorar las relaciones profesor-alumno en las escuelas infantiles desde la perspectiva del niño, porque los pequeños tienen dificultad para entender las demandas del investigador y para dar informes fiables de su propia conducta, pero Mantzicopoulos y Neuharth-Pritchett (2003) intentaron medir las relaciones profesor-alumno desde las perspectivas del maestro y del niño. Un grupo de preescolares, alumnos de infantil y de primer curso de primaria (en su mayoría niñas de raza caucásica), con un nivel socioeconómico bajo, informaron de sus relaciones con maestros que predominantemente eran mujeres caucásicas. Los niños, particularmente los afroamericanos, informaron de niveles más altos de conflicto con sus maestros que los informados por las niñas. A su vez, los alumnos que caracterizaron su relación como más negativa con maestros puntuaron más bajo en las pruebas de logro, y manifestaron más problemas de conducta que sus iguales. Las valoraciones de los maestros sobre su relación con estos estudiantes correlacionaba sólo modestamente con las evaluaciones del estudiante, quizá debido al instrumento que tuvo que ser creado para la muestra de niños

tan pequeños (*Young Children's Appraisals of Teacher Support*, Y-CATS, Mantzicopoulos y Neuharth-Pritchett, 2003). Pero posteriormente, Mantzicopoulos (2005), a diferencia de otros estudios (Hamre y Pianta, 2001; Mantzicopoulos y Neuharth-Pritchett, 2003; Kesner, 2000) tampoco encuentra relaciones significativas entre el sexo de los niños y el conflicto en la relación profesor-alumno informado por los propios alumnos.

En general, los investigadores han encontrado que cuando los maestros y estudiantes son de la misma etnia, los maestros informan de relaciones más positivas (Ladd y Burgess, 2001; Saft y Pianta, 2001). En un estudio donde se intenta relacionar el sexo, la etnia y la conducta del alumno con la calidad de la relación establecida con el profesor, Murray y Murray (2004) encuentran que los estudiantes afroamericanos, los varones, y aquellos que presentaban problemas de conducta tenían las relaciones más pobres con sus maestros. Kesner (2000) encontró que los profesores en prácticas informaron de más dependencia por parte de los estudiantes afroamericanos que de los caucásicos, aunque el autor señala que estos datos se deben tomar con cautela, ya que las relaciones que establecen los profesores en prácticas con sus alumnos difieren de las de los maestros en ejercicio, ya que están menos tiempo en el aula y solamente son parcialmente responsables de la dirección y de la disciplina en el aula.

Saft y Pianta (2001) examinaron las valoraciones de los profesores sobre su percepción de la relación con sus alumnos en función de la etnia, encontrado que, generalmente, los maestros señalaban relaciones más positivas con los estudiantes de la misma etnia que con aquellos que pertenecía a etnias diferentes; en concreto manifestaban mayor cercanía y menor conflicto, y en algunos casos, menor dependencia, coincidiendo con los datos aportados por Ladd et al., (1999). Hughes et al., (2005) y Murray, Murray y Waas (2008) encontraron también que los maestros tasaron sus relaciones con los niños hispanos y angloamericanos como más cercanas que sus relaciones con los niños afroamericanos.

Las percepciones del maestro sobre sus alumnos parecen estar influenciadas por las características demográficas de éstos. Las valoraciones de la calidad de sus relaciones así como sus valoraciones sobre el ajuste socio-emocional y escolar de los niños pueden

reflejar prejuicios que pueden ser los que realmente afecten a la calidad de la relación y a la situación de ajuste escolar (Kesner, 2000; Ladd et al., 1999; Saft y Pianta, 2001).

En un estudio reciente que pretendía examinar la calidad de la relación profesor alumno desde la perspectiva del estudiante y del maestro, contando con una muestra importante de alumnos de etnia distinta (afroamericanos) a la de los profesores, y de diferentes niveles educativos (Decker, Dons y Christenson, 2007), encontraron que los alumnos percibían las relaciones con sus profesores como más positivas, señalando el deseo de más intimidad con sus maestros; mientras que los profesores percibían estas mismas relaciones como más negativas. Decker y sus colaboradores sugieren que las relaciones de los estudiantes con sus maestros puede ser una fuente de apoyo y un factor que pueden promover los resultados positivos, y quizás la manera en que los estudiantes actuaron recíprocamente con sus maestros llevaron a estos a sentir relaciones negativas, coincidiendo en esto con Kesner (2000), que ya sugirió que los estudiantes minoritarios podrían ser más dependientes de sus maestros porque los ven como un recurso para ayudarles a manejarse en la escuela, y es posible que las conductas que los estudiantes perciben como ayuda para mantener mayor intimidad con sus maestros, sean en realidad las conductas que empujan a los maestros a situarse aún más lejos.

Maldonado y Carrillo (2006) afirman que los niños que se involucran en más actividades recreativas extracurriculares tienen relaciones de menor calidad con sus profesores. En este caso parece que la variable *actividades* tiene un impacto negativo y significativo sobre la calidad de la relación. Una posible explicación para este resultado es que los profesores perciban menor nivel de compromiso con las actividades académicas en los niños que dedican una gran parte de su tiempo fuera del colegio a actividades extracurriculares y que esto tenga un impacto negativo sobre la calidad de la relación. Otra posibilidad es que los profesores anticipen que niños que se involucran en más actividades extracurriculares tendrán menores niveles de desempeño académico que a su vez están relacionados con dificultades en la calidad de la relación (Maldonado y Carrillo, 2006). Pero parece difícil señalar una conclusión clara, ya que no encontramos ningún otro estudio que haya tenido en cuenta esta variable y su influencia en las relaciones profesor-alumno.

Otras variables contextuales también pueden jugar un papel importante en la naturaleza de relaciones entre el maestro y el alumno; por ejemplo, la evidencia sugiere que la proporción más baja de alumnos por profesor está asociada con las interacciones más frecuentes y más positivas (Pianta et al., 2003; Pianta, Laparo, Payne, Cox y Bradley, 2002), contribuyendo, por lo tanto a la mejora de la calidad global del aula (Barnett, Hustedt, Robin y Schulman, 2003). Parece que las interacciones sociales e instruccionales entre los niños y adultos en aulas de primeros cursos varían en función del número de componentes (NICHD ECCRN, 2004), obteniéndose mayores beneficios en aulas con menor número de alumnos debido a las interacciones de profesor-alumno de calidad más alta percibiendo a sus alumnos como más competentes, mejor ajustados y sintiéndose más cercanos a ellos (Pianta, 2006b).

Encontramos, pues, varios factores que pueden influir negativamente en la calidad de las relaciones profesor-alumno y por lo tanto repercutir negativamente en el ajuste académico y social del niño. De todos ellos los que parecen tener una influencia más clara y negativa son los problemas de conducta de externalización. En la Tabla 2.5. señalamos a modo de resumen los datos más significativos sobre las investigaciones que analizan diferentes factores de riesgo que interfieren en la calidad de las relaciones profesor-alumno.

Tabla 2.5. Investigaciones sobre factores que interfieren en la calidad de las relaciones profesor-alumno.

FACTOR DE RIESGO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Influencias en la relación profesor-alumno
Problemas de conducta	Birch y Ladd, 1998.	<ul style="list-style-type: none">- El comportamientos antisocial y asocial o "moverse contra" y "moverse lejos" se asocia con altos niveles de conflicto, dependencia y poca cercanía en la relación.- El comportamiento antisocial en la escuela infantil predice el conflicto en la relación en el primer curso de primaria, mientras que el comportamiento asocial predice la dependencia.

FACTOR DE RIESGO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Influencias en la relación profesor-alumno
	<p>Howes y Ritchie, 1999.</p> <p>Hamre y Pianta, 2001.</p> <p>Howes y Ritchie, 1999.</p> <p>Burgess et al., 2006; Pianta y Stuhlman, 2004; Silver et al., 2005</p> <p>Pianta y Steinberg, 1992.</p>	<p>- Los niños que antes de comenzar la escuela presentan problemas de externalización de la conducta, como la agresión y la hiperactividad, desafían a sus maestros, dificultando la formación de relaciones armónicas con ellos.</p> <p>- Los niños que presentan problemas de conducta de externalización (p.ej., conductas desafiantes, desobediencia, saltarse las normas, impulsividad) tienen relaciones caracterizadas por resistencia, evitación y poca armonía.</p> <p>- Los niños con problemas de internalización de la conducta muestran mayores niveles de armonía en la relación.</p> <p>- Los niños suelen presentar más conductas de externalización que las niñas, por lo que tienen mayor riesgo de mantener relaciones negativas con sus profesores.</p> <p>- Los niños que presentan problemas de conducta de externalización (p.ej., conductas desafiantes, desobediencia, saltarse las normas, impulsividad) tienen relaciones caracterizadas por resistencia, evitación y poca armonía.</p> <p>- Los niños con problemas de internalización de la conducta muestran mayores niveles de armonía en la relación.</p> <p>- Los niños que presentan problemas de conducta de externalización mantienen relaciones con sus profesores caracterizadas por niveles más altos de conflicto y negatividad.</p> <p>- Los estudiantes con conductas agresivas en la escuela se asocian positivamente con relaciones conflictivas y falta de comunicación con el maestro.</p>

FACTOR DE RIESGO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Influencias en la relación profesor-alumno
	<p>Burgess et al., 2006.</p> <p>Buyse et al., 2008</p> <p>Burgess et al., 2006 Buyse et al., 2008; Pianta y Stuhlman, 2004.</p> <p>Birch y Ladd, 1997, Birch y Ladd, 1998, Hamre y Pianta, 2001; Mantzicopoulos, 2005; Pianta et al., 1995.</p> <p>Birch y Ladd, 1998, Ladd et al., 1999; Ladd y Burgess, 2001.</p> <p>Maldonado y Carrillo, 2006.</p> <p>Doumen et al., 2008.</p>	<p>- Los sujetos con conductas internalizantes evitan las confrontaciones sin enfrentarse a los problemas, lo que no favorece la cercanía aunque tampoco provoca relaciones conflictivas en el aula.</p> <p>- Alta correlación entre la conducta de externalización y el conflicto, y entre la conducta de internalización y la dificultad para establecer relaciones cercanas.</p> <p>- Los niños con problemas de internalización de la conducta forman relaciones con sus profesores caracterizadas por menores niveles de cercanía que los que no presentan problemas de conducta.</p> <p>- Los niños clasificados como hiperactivos presentan niveles más altos de conflicto.</p> <p>- La conducta antisocial exhibida tempranamente en la escuela, influye en la relación negativa, debido al tiempo y recursos que requiere.</p> <p>- La relación negativa es un factor estresor que interfiere en la participación en la clase y en el ajuste global a la escuela</p> <p>- Dentro de los problemas de conducta, solamente los de externalización se asocian con niveles altos de conflicto.</p> <p>- La conducta agresiva del niño aumenta la relación conflictiva con el maestro que, a su vez, conduce a un aumento de conducta agresiva del alumno a lo largo del curso (asociación transaccional).</p>
Problemas de competencia social y sociabilidad	Pianta y Stuhlman, 2004.	- Problemas relacionados con habilidades sociales se consideran factores de riesgo a la hora de mantener una buenas relaciones profesor-alumno

FACTOR DE RIESGO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Influencias en la relación profesor-alumno
	Maldonado y Carrillo, 2006.	<ul style="list-style-type: none"> - Los profesores perciben relaciones más positivas y efectivas con los niños que tienen relaciones frecuentes y de buena calidad fuera del contexto escolar y que son sociables; y relaciones más negativas con aquellos que carecen de estas habilidades.
Problemas relacionados con la competencia académica	<p>Birch y Ladd, 1997, Hamre y Pianta, 2001 y Roeser y Eccles, 1998.</p> <p>Furrer y Skinner, 2003.</p> <p>Blankemeyer et al., 2002; Howes, 2002.</p> <p>Murray y Greenberg, 2001.</p> <p>Pianta y Stuhlman, 2004.</p> <p>Maldonado y Carrillo, 2006.</p> <p>Mantzicopoulos, 2005.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las relaciones profesor-alumno están asociadas con la actuación académica del estudiante. -El compromiso del alumno con el aprendizaje facilita las relaciones positivas con los maestros, lo que ayuda a promover los resultados positivos. - Relaciones más negativas profesor-alumno en el caso de alumnos ajustados pobremente a la escuela. - Relaciones profesor-alumno más negativas en aquellos casos de niños con deficiencias intelectuales. - Los profesores perciben mayores niveles de cercanía y menores niveles de conflicto en su relación con los estudiantes a los que consideran académicamente competentes. - Los profesores perciben mayores niveles de conflicto en su relación con los niños que tienen un bajo desempeño académico. - La competencia académica tiene un impacto positivo sobre la calidad de la relación. - Los niños con un nivel socioeconómico bajo, pero con logros académicos buenos, informan menos conflicto en las relaciones. Pero esta asociación se atenúa en situaciones donde hay asociación con problemas de conducta.

FACTOR DE RIESGO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Influencias en la relación profesor-alumno
Género masculino	<p>Birch y Ladd, 1997; Childs y McKay, 2001; Furrer y Skinner, 2003; Hamre y Pianta, 2001; Howes et al., 2000, Hughes et al., 2001; Hughes et al., 2005; Kesner, 2000, Murray y Murray, 2004; Pianta y Steinberg, 1992; Saft y Pianta, 2001; Stuhlman y Pianta, 2001.</p> <p>Ewing y Taylor, 2009; Howes et al., 2008.</p> <p>Maldonado y Carrillo, 2006.</p> <p>Birch y Ladd, 1998</p> <p>Silver et al., 2005</p>	<p>- Los maestros tienen relaciones más negativas con los niños que con las niñas.</p> <p>- Las características infantiles que preceden el conflicto y la cercanía en las relaciones profesor-alumno, son bastante estable a lo largo del tiempo y se dan con más frecuencia entre varones.</p> <p>- No encuentran diferencias estadísticamente significativas entre géneros en los puntajes de cercanía, conflicto y dependencia, ni en la calidad total de la relación profesor-estudiante, pero tampoco se encontraron diferencias significativas entre géneros en problemas de conducta, competencia y sociabilidad, lo que avala la idea de la relación clara entre estas características y la calidad de las relaciones profesor alumno, más que la influencia del género.</p> <p>- Los profesores tienen relaciones más conflictivas con los niños y más cercanas con las niñas.</p> <p>- Aquellos sujetos que manifiestan ser más agresivos, hiperactivos y/o que se distraen fácilmente son, con mayor probabilidad, varones, manifestando más conflictos en las relaciones profesor-alumno; aunque las niñas que manifiestan conductas agresivas, también mantienen relaciones más conflictivas y menos cercanas con sus profesores.</p> <p>- Las relaciones más conflictivas se establecen con varones que exhiben niveles más altos de conductas de externalización.</p>

FACTOR DE RIESGO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Influencias en la relación profesor-alumno
	<p>Howes et al., 2000; Pianta y Stuhlman, 2004.</p> <p>Childs y McKay, 2001.</p> <p>Mantzicopoulos y Neuharth-Pritchett, 2003.</p> <p>Mantzicopoulos, 2005.</p>	<p>- Los niños de cualquier sexo con problemas de conducta tienen las relaciones de calidad significativamente más pobre con sus maestros.</p> <p>- Las impresiones iniciales más negativas se dirigen hacia los estudiantes varones de nivel socioeconómico más bajo. Incluso las niñas de bajo nivel y que parecen presentar problemas de conducta en la escuela no provocan tales reacciones negativas por parte de sus maestros.</p> <p>- Los niños, particularmente los afroamericanos, informan niveles más altos de conflicto con sus maestros que las niñas. A su vez, los alumnos que caracterizan su relación como más negativa con maestros puntúan más bajo en las pruebas de logro y manifiestan más problemas de conducta que sus iguales.</p> <p>- No encuentra relaciones significativas entre el sexo de los niños y el conflicto en la relación profesor-alumno informado por los propios alumnos.</p>
Minorías Étnicas	<p>Murray y Murray, 2004.</p> <p>Kesner, 2000.</p> <p>Saft y Pianta, 2001.</p>	<p>- Encuentran que los estudiantes afroamericanos, los varones, y aquellos que presentan problemas de conducta tienen las relaciones más pobres con sus maestros.</p> <p>- Los profesores en prácticas informan más dependencia por parte de los estudiantes de minorías étnicas.</p> <p>- Los maestros señalan relaciones más positivas con los estudiantes de la misma etnia que con aquellos que pertenecía a etnias diferentes; en concreto manifestaban mayor cercanía y menor conflicto, y en algunos casos, menor dependencia.</p>

FACTOR DE RIESGO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Influencias en la relación profesor-alumno
	<p>Ladd et al., 1999.</p> <p>Hughes et al., 2005.</p> <p>Ladd et al., 1999.</p> <p>Hughes et al., 2005.</p> <p>Murray, Murray y Waas, 2008.</p> <p>Kesner, 2000; Saft y Pianta, 2001.</p> <p>Decker, Dons y Christenson, 2007.</p>	<p>- Los niños que pertenecen a minorías étnicas mantienen relaciones más conflictivas y menos cercanas con sus profesores.</p> <p>- Los maestros tasan sus relaciones con los niños hispanos y angloamericanos como más cercanas que sus relaciones con los niños afro-americanos.</p> <p>- Los niños que pertenecen a minorías étnicas mantienen relaciones más conflictivas y menos cercanas con sus profesores.</p> <p>- Los maestros tasan sus relaciones con los niños hispanos y angloamericanos como más cercanas que sus relaciones con los niños afro-americanos.</p> <p>- Los maestros proporcionan apoyo emocional significativamente mayor a los estudiantes hispano-americanos que a los afro-americanos.</p> <p>- La calidad de las relaciones y las valoraciones sobre el ajuste socio-emocional y escolar de los niños pueden reflejar prejuicios que afecten realmente a la calidad de la relación y a la situación de ajuste escolar.</p> <p>- Alumnos de minoras étnicas perciben las relaciones con sus profesores como más positivas, señalando el deseo de más intimidad con sus maestros; mientras que los profesores perciben estas mismas relaciones como más negativas.</p>
Actividades extracurriculares	Maldonado y Carrillo, 2006.	- Los niños que acuden a actividades extraescolares tienen relaciones de menor calidad con sus profesores.
Ratio profesor-alumno	Barnett et al., 2003; NICHD ECCRN, 2004; Pianta, 2006b; Pianta et al., 2003; Pianta, Laparo, Payne, Cox y Bradley, 2002.	Las proporciones bajas se asocian a interacciones más frecuentes y más positivas, contribuyendo a la mejora de la calidad global del aula.

B) Contribución de las relaciones profesor-alumno al buen ajuste escolar ante determinadas situaciones de riesgo

El énfasis que se da actualmente al ajuste escolar hace necesario identificar aquellos factores que promueven las competencias sociales y académicas, especialmente en el caso de niños de alto riesgo. Parece claro que la adquisición temprana de habilidades académicas está promovida por la estimulación y las prácticas educativas sensible; tanto por la alfabetización y experiencias numéricas tempranas, como por las experiencias positivas con adultos encargados de su cuidado y su educación en el aula (Committee on Early Childhood Pedagogy, 2000), promueven estas habilidades. Se ha estudiado mucho el impacto que tienen las situaciones de riesgo social sobre el desarrollo futuro de niños y adolescentes, aumentando el riesgo si sumamos los problemas emocionales y conductuales del sujeto (Murray y Malmgren, 2005). Sin embargo, algunos niños sometidos a riesgos múltiples parecen presentar ajustes y resultados positivos. Parece que estos factores de protección pulen los efectos negativos de las situaciones de riesgo y ayudan en el ajuste positivo. Uno de estos factores proteccionistas son las relaciones establecidas con los adultos, que generalmente se han enfocado a las relaciones entre los niños y sus cuidadores primarios. Este enfoque se ha extendido más allá del contexto familiar, incluyendo también las relaciones con maestros (Burchinal, Cryer, Clifford y Howes, 2002; Murray y Malmgren, 2005; Pianta, 1999; Pianta, Hamre y Stuhlman, 2003). Resnick et al., (1997) en un estudio sobre un amplio grupo de adolescentes, encontraron un factor común que asociaba los resultados favorables con una buena relación emocional con un adulto en sus años escolares; y con frecuencia este adulto especial había sido un maestro.

La literatura existente ha mostrado que las relaciones afectivas profesor-estudiante no sólo tienen un impacto sobre el desarrollo y las competencias futuras de los niños (Birch y Ladd, 1998; Hamre y Pianta, 2001; Pianta y Stuhlman, 2004; Thijs, Koomen y van der Leij, 2008), sino que además pueden servir como un recurso compensatorio para niños que tienen relaciones afectivas de baja calidad con sus padres o que se enfrentan a circunstancias de vida difíciles (Davis y Dupper, 2004; Howes y Ritchie, 1999; Lynch y Cicchetti, 1992). Aunque diferentes estudios (NICHD ECCRN, 2000; Pianta y McCoy, 1997; Entwisle y Alexander, 1999; Burchinal y Peisner-Feinberg, 2002) reflejan que las

características familiares son los mejores predictores con relación a los resultados académicos de los niños, hemos encontrado evidencias claras de que las percepciones de cercanía en las relaciones profesor-alumno son una vía alternativa importante para aquellos niños en situaciones de riesgo debido a situaciones familiares (Entwisle y Alexander, 1999, Hamre y Pianta, 2001).

Las relaciones positivas entre maestros y niños se han ligado a muchos resultados positivos en los primeros años escolares tal como participar más activamente en la escuela y bajos niveles de agresividad (Meehan et al., 2003; Murray, Waas y Murria, 2008). Las relaciones profesor-alumno menos positivas se relacionan con actuaciones más pobres a nivel académico (Hamre y Pianta, 2001), y estas predicciones pueden ser particularmente sólidas en el caso de estudiantes que manifiestan problemas emocionales y conductuales, características que se asocian al establecimiento de relaciones más pobres (Murray y Greenberg, 2001; Murria y Murria, 2004). Otro dato importante es que los problemas de relación con los iguales son más fáciles de solucionar en edades tempranas (Bierman y Montminy, 1993) que en edades más avanzadas, donde la mala reputación ante los compañeros hace que se vuelvan más resistentes al cambio. Esto nos hace pensar en la importancia de las intervenciones tempranas ante los problemas de relación, como puede ocurrir por ejemplo, en el caso de niños hiperactivos.

La valoración de los maestros sobre los problemas que surgen especialmente durante la transición a la escuela infantil es de gran valor (Rimm-Kaufman et al., 2000), y también lo es su percepción sobre las dificultades en el trabajo y en concreto sobre las relaciones potencialmente conflictivas con algunos de sus alumnos. Las percepciones del maestro sobre el reto de enseñar a un número importante de estudiantes en situación de riesgo o con problemas de aprendizaje, contribuyen a aumentar la tensión o el estrés del maestro (Boyle, Borg, Falzon y Baglioni, 1995, Greene, Abidin y Kmetz, 1997; Greene, Beszterczey, Katzenstein, Park y Goring, 2002), lo que puede tener implicaciones en las prácticas instruccionales y por tanto puede afectar a las relaciones profesor-alumno interfiriendo aún más en la adaptación del alumno (Rimm-Kaufman et al., 2005). Pianta (1994) encuentra que cuando las condiciones del aula son estresantes, la formación de relaciones adecuadas con ciertos grupos de estudiantes se ve dificultada, incluso en el caso de buenos maestros. Por esta razón, el reforzar la relación afectiva profesor-

estudiante puede ser un objetivo importante de los programas de prevención e intervención dirigidos a mejorar el ajuste y la competencia futura de los niños.

En otra investigación reciente, Hamre et al., (2008) analizan la percepción del profesor sobre la relación conflictiva con sus alumnos como indicador importante de ajuste social y académico, y aunque encuentran una relación clara entre problemas de conducta por parte del alumno y relación conflictiva con el profesor, señalan que no siempre esta relación se puede predecir en base a la conducta problemática del niño, destacando que los maestros que informaron niveles más altos de depresión y niveles más bajos de sentimientos de autoeficacia, y aquellos que proporcionaron menor apoyo emocional en el aula, tendieron a informar mayor conflicto que lo que cabía esperar en función de sus niveles de conducta problemática; confirmando el papel que el profesor tiene en el tipo de relación que se establece con los alumnos.

A continuación señalaremos algunas de la investigaciones que analizan la repercusión de las relaciones profesor-alumno ante determinadas situaciones de riesgo, destacando, como veremos, los factores de riesgo múltiple, en los que se suman problemas en el entorno familiar con problemas conductuales, académicos y/o sociales.

Hamre y Pianta (2005) realizaron una investigación en la que pretendían observar los efectos de la escuela en niños en situación de riesgo de fracaso escolar identificados en la escuela infantil, proporcionando evidencias de que el apoyo instruccional y emocional modera el riesgo de fracaso escolar temprano. Entre los niños de riesgo funcional alto (aquellos que tenían una combinación de problemas conductuales, sociales, atencionales y/o académicos) el logro académico, al finalizar el curso fue más alto en aquellos que estaban en aulas donde se ofreció apoyo emocional alto, con maestros más conscientes y sensibles ante las necesidades individuales de los alumnos, creando un clima positivo en el aula. Estos resultados coinciden con otros estudios que señalan que puede ser más importante que los maestros cubran las necesidades sociales y emocionales del alumno, que las prácticas instruccionales específicas (Burchinal et al., 2005; Hamre y Pianta, 2001; Noam y Herman, 2002; Pianta, 1999; Sutherland y Oswald, 2005; Wentzel, 2002), fomentando el compromiso del estudiantes con la escuela (Furrer y Skinner, 2003).

Wilson, Pianta y Stuhlman (2007) también encontraron que aquellos niños en situación de alto riesgo funcional, que estaban en aulas en las que los profesores ofrecían un apoyo emocional superior, mejoraron significativamente en competencia social más que aquellos que se encontraban en otras aulas.

Por el contrario, los niños que presentan un riesgo funcional alto en la escuela infantil y se encontraban en aulas caracterizadas por un apoyo emocional bajo parecían ser particularmente vulnerables a las relaciones conflictivas (Hamre y Pianta, 2005; Sutherland y Oswald, 2005). Este hallazgo subraya el papel importante que los maestros pueden actuar interrumpiendo ciclos de interacciones coercitivas con los estudiantes (Arnold, McWilliams y Arnold, 1998), siendo conscientes del nivel académico y funcionamiento social de los estudiantes (La Paro et al., 2004; Pianta, La Paro y Hamre, 2006), sensibilizándose ante sus necesidades y creando relaciones lo más positivas posibles con los niños en situación de riesgo (Gregory y Weinstein, 2004; Noam y Herman, 2002). Las relaciones cercanas y positivas han demostrado ser capaces de mitigar el riesgo de resultados negativos en estudiantes que podrían tener dificultad para tener éxito en la escuela (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, y Howes, 2002; Lynch y Cicchetti, 1992; Pianta et al., 1995; Pianta y Steinberg, 1992; Pianta, Stuhlman, y Hamre, 2002); por ejemplo, Silver et al., (2005) analizaron la interacción entre las conductas de externalización y la cercanía en la relación profesor-alumno a lo largo de varios cursos, observando que los estudiantes que manifestaban poca o ninguna cercanía hacia sus maestros habían aumentado sus conductas de externalización notablemente, destacando como las relaciones positivas y cercanas eran capaces de alterar estos resultados.

Ladd y Burgess (1999) también encontraron que, en el caso de niños que presentaban problemas de conducta de externalización y por lo tanto mayor riesgo de mantener relaciones pobres con los maestros, no se diferenciaron de sus iguales en cuanto al nivel de conflicto con sus profesores cuando coincidieron con maestros que eran conscientes y sensibles ante sus necesidades individuales, y ofrecieron niveles altos de apoyo emocional,. También se encontró que el clima positivo del aula, con maestros sensibles, se asoció a la disminución de problemas de internalización de la conducta (NICHD ECCRN, 2003b). Rimm-Kaufman et al., (2002) examinaron cómo la

sensibilidad de los maestros en la escuela infantil facilitó la mejora de habilidades sociales en niños que no las poseían.

Baker (2006) investigó las contribuciones de relaciones profesor-alumno al ajuste escolar positivo durante los años escolares, concluyendo que una relación positiva está asociada a la disminución de problemas de externalización entre los niños agresivos (Hughes et al., 1999) y al buen ajuste conductual en la escuela primaria de los niños que habían experimentado problemas de conducta importantes en la escuela infantil (Hamre y Pianta 2001). Señala que las relaciones cercanas con adultos no familiares pueden servir como factores de protección, permitiendo a los niños más vulnerables desarrollar creencias más adaptables sobre ellos mismos y sobre la sociedad (Lynch y Cicchetti, 1992, Pianta, 1999). Ahnert, Piquart y Lamb (2006) también confirman que la habilidad del maestro para fomentar la cercanía interesándose por el apartado más personal del alumno fomenta un clima más positivo y seguro en el aula.

Silver et al., (2005) pretenden analizar la trayectoria de la conducta de externalización (interacción coercitiva, oposicional o conductas agresivas), comparando los niveles de estas conductas al comenzar y al finalizar el periodo de educación infantil. Para estos niños, los procesos sociales del nuevo contexto escolar pueden actuar ampliando los dominios de riesgo en la relación o puede actuar como protector, siendo el periodo de transición escolar un momento muy importante. En general, las interacciones entre maestros y estudiantes agresivos contienen modelos de procesos coercitivos similares a aquellos expresados entre los padres y los niños con problemas de conducta (Shores, Gunter y Jack, 1993; van Acker, Grant y Henry, 1996). Encuentran que la calidad de la relación entre el maestro y los niños es importante para entender el desarrollo de los problemas de conducta. El informe del maestro sobre conflicto en la relación se asocia con un aumento en estos problemas de conducta, a lo largo de los cursos, mientras que el impacto de la cercanía en la relación fue más significativo para aquellos niños que exhibieron los niveles iniciales más altos de conducta de externalización; para estos niños, los bajos niveles de cercanía eran asociados con el tiempo con un aumento de esta conducta, mientras que niveles altos de cercanía se asociaban con declives significativos de estas conductas de externalización. Estos autores concluyen que la relación profesor-alumno tiene una implicación importante en la

trayectoria de las conductas de externalización tempranas, exacerbando, reduciendo o activando; coincidiendo con estudios anteriores que enfatizan la importancia de estas relaciones (Hamre y Pianta, 2001; Howes, Hamilton y Matheson., 1994; Ladd y Burgess, 2001; Meehan et al., 2003; van Lier y Hoebe, 1991; Verheij y van Doorn, 2002).

Los problemas académicos significativos, hacen pensar más en problemas latentes de disfunciones del sistema nervioso central o en problemas del procesamiento de la información, que pueden estar menos influenciados por los procesos relacionales (Lerner, 2003). Sin embargo, los niños con problemas de aprendizaje también parece que muestran relaciones de calidad más pobre con el resto de sus iguales (Al-Yagon y Mikulincer, 2004) y con sus profesores (Pianta y Stuhlman, 2004). Los problemas académicos son considerados factores de vulnerabilidad que pueden ser atenuados gracias a relaciones profesor-alumno adecuadas, pero aún no se ha estudiado suficientemente el grado en el que el tipo de problema y su severidad influye en la asociación entre calidad de las relaciones profesor-alumno y resultados en la escuela (Baker, 2006).

La calidad de la relación profesor-alumno predijo indicadores conductuales y académicos de éxito escolar durante el periodo formativo de educación primaria (Baker, 2006), tanto para los más jóvenes como para los más mayores. También se informó acerca de diferencias de género. Como en estudios previos, los alumnos que experimentaban problemas de conducta o de aprendizaje mostraron los resultados más pobres que los otros compañeros. Para los niños con vulnerabilidad en el desarrollo, las relaciones más cercanas con el profesor resultaban ser ventajosas con relación a iguales similarmente afectados que no tenían esa relación (Baker, 2006). Su efecto protector coincide con lo detectado en otros estudios (p. ej. Hamre y Pianta, 2001; Meehan et al., 2003); Esto es importante a la hora de realizar intervenciones preventivas. Baker (2006) no encontró el efecto proteccionista de las relaciones cercanas del maestro para los problemas de aprendizaje concretos; sin embargo, señala que una buena relación puede ser beneficiosa para los niños con problemas de aprendizaje, no con relación a lo propiamente académico, pero sí con relación a los indicadores sociales o conductuales del ajuste escolar que suelen ir asociados. El conflicto se asoció negativa y más robustamente con los resultados escolares aceptables, mientras que la cercanía mostró asociaciones positivas pero moderadas, encontrando que la asociación entre relaciones positivas

profesor-alumno y adaptación a la escuela era similar para todos los niños, desde la escuela infantil hasta primaria.

En un estudio dirigido por Pianta et al., (1995) se encontró que los estudiantes con un alto riesgo de presentar necesidades educativas especiales o de repetir curso, pero que realmente no requirieron esta atención especial o no repitieron curso, tenían las relaciones con sus maestros menos conflictivas, más cercanas, y en general más positivas que aquellos estudiantes de alto riesgo que requirieron de esta atención especial o repitieron curso. También señalaron que las relaciones más negativas tenían una influencia mayor y resultados más negativos en aquellos alumnos de alto riesgo. Estudios recientes también confirman el factor proteccionista de las relaciones positivas y la importancia de interacciones sensibles entre adulto y niño para promover el aprendizaje social, emocional, y académico en alumnos de educación especial (Decker, Dons y Christenson, 2007; Rimm-Kaufman, Voorhees, Snell y La Paro, 2003).

Los niños con deficiencia intelectual, por definición, tienen habilidades cognoscitivas y de adaptabilidad más limitadas, convirtiéndose en población de riesgo elevado para un desequilibrio escolar, incluyendo pobre aceptación y competencia a nivel social, y problemas de conducta (de Kruif y McWilliam, 1999; Guralnick, Hammond, Connor y Neville, 2006; McIntyre, Blacher y Baker, 2006).

Eisenhower et al., (2007) encontraron que los niños con deficiencia intelectual tenían relaciones significativamente más pobres con sus maestros que sus iguales sin deficiencia intelectual; relaciones marcadas por menor cercanía y más conflicto y dependencia. Sin embargo, no encontraron diferencias con relación al C.I., sino que la calidad de las relaciones profesor-alumno se relacionó de manera más potente con otras características del niño que incluían problemas de conducta y autorregulación temprana, coincidiendo con otros estudios (p.ej. Baker, McIntyre, Blacher, Crnic, Edelbrock y Low, 2003; Floyd y Gallagher, 1997). Estos datos llevan a sugerir a varios autores (Baker et al., 2007; Eisenhower et al., 2007) la importancia de la intervención temprana para mejorar la calidad de las relaciones profesor-alumno con el objetivo de facilitar el éxito escolar de estos niños, destacando la habilidad de manejar y regular las emociones negativas, ya que parece ser aún más crucial en el caso de niños con deficiencia intelectual que en el resto,

con vista a mejorar las relaciones con el maestro y su adaptación a la escuela (Baker et al., 2007).

Dado que el bajo nivel educativo maternal también se reconoce como una situación de riesgo, se ha encontrado que las experiencias cotidianas dentro de las aulas elementales pueden moderar los resultados para los niños en situación de alto riesgo debido a este factor (Peisner-Feinberg et al., 2001). Morrison y Connor (2002) demostraron que los niños con riesgo de dificultades de lectura, debido al bajo nivel académico familiar, se beneficiaron, al comienzo del primer curso de la educación formal, de la instrucción explícita y la cercanía por parte del maestro.

Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta y Howes (2002) encontraron que aunque las características familiares (nivel educativo y estilos de disciplina) eran los predictores más fuertes en cuanto a los resultados académicos, la calidad de las relaciones profesor-alumno también jugaban un papel importante. La información por parte del maestro de relaciones cercanas con los estudiantes se relacionó positivamente con el aumento de vocabulario receptivo y de habilidades de lectura en los primeros cursos, especialmente en niños de color y en niños cuyos padres informaron actitudes educativas más autoritarias, apoyando los resultados de investigaciones que sugieren que las experiencias con adultos en los años escolares, pueden ayudar a reforzar el éxito del niño en la escuela (Hamre y Pianta, 2001, Pianta et al., 1995).

Las relaciones profesor-alumno positivas también parece predecir satisfacción escolar entre los niños de nivel social bajo y de minorías étnicas (Baker, 1998). Para los estudiantes minoritarios, una relación eficaz con el maestro puede servir de puente cultural a la mayoría de las instituciones, como la escuela (Gay, 2000). Decker, Dons y Christenson (2007) examinan la calidad de las relaciones profesor-alumno en una muestra de estudiantes afro-americanos, considerados población de alto riesgo con referencia a una posible educación especial, desde la perspectiva de los maestros y de los propios estudiantes, y si esta relación es asociada con resultados académicos, conductuales y sociales para estos estudiantes. Como dato importante, encontraron que los alumnos generalmente valoraban como positivas sus relaciones con el profesor, manifestando sus deseos de más intimidad; mientras que los profesores señalaban relaciones más negativas,

lo que confirma la importancia de las relaciones con los maestros para estos alumnos. Decker et al., (2007), indican que cuando las relación negativa se modifica, convirtiéndola en positiva, las habilidades sociales y conductuales de los estudiantes y su compromiso con la escuela mejoran.

En un reciente estudio realizado con niños preescolares hispano-hablantes en EEUU por Robert Pianta y otros colaboradores, se encontró que los niños mejoraban en sus relaciones sociales y mantenían interacciones más íntimas con sus maestros cuando éstos hablaban español. También encontraron una probabilidad menor de que estos niños fuesen víctimas de agresiones; destacando la implicación del idioma en la adaptación escolar y la importancia del aprendizaje del idioma en los programas de educación temprana (Chang et al., 2007).

Los datos fundamentales de estas investigaciones quedan recogidos en la Tabla 2.6., donde podemos observar que, como ya afirmaban Birch y Ladd (1997), las relaciones positivas pueden ser más ventajosas para los niños más vulnerables del aula, que pueden usar a sus maestros como fuente de apoyo y guía en cuestiones relativas al aprendizaje y a las relaciones sociales.

Tabla 2.6. Investigaciones sobre las relaciones profesor-alumno como factor protector ante determinadas situación de riesgo.

FACTOR DE RIESGO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Influencia de las buenas relaciones profesor-alumno
Riesgo funcional alto (combinación de problemas conductuales, sociales, atencionales y/o académicos)	Hamre y Pianta, 2005.	- Mayor logro académico al finalizar el curso en aquellos estudiantes que están en aulas donde se ofrece apoyo emocional alto, con maestros más conscientes y sensibles ante las necesidades individuales de los alumnos, creando un clima positivo en el aula.

FACTOR DE RIESGO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Influencia de las buenas relaciones profesor-alumno
	<p>Burchinal et al., 2005; Furrer y Skinner, 2003; Hamre y Pianta, 2001; Noam y Herman, 2002; Pianta, 1999; Sutherland y Oswald, 2005; Wentzel, 2002.</p> <p>Wilson et al., 2007.</p> <p>Arnold et al., 1998; Gregory y Weinstein, 2004; La Paro et al., 2004; Pianta et al., 2006; Noam y Herman, 2002.</p> <p>Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, y Howes, 2002; Lynch y Cicchetti, 1992; Pianta et al., 1995; Pianta y Steinberg, 1992; Pianta, Stuhlman y Hamre, 2002.</p>	<p>- Cubrir las necesidades sociales y emocionales del alumno fomenta el compromiso del estudiante con la escuela.</p> <p>-Niños en situación de alto riesgo funcional en aulas con apoyo emocional superior, mejoraron significativamente en competencia social.</p> <p>- Los maestros pueden interrumpir ciclos de interacciones coercitivas con los estudiantes de riesgo.</p> <p>- Las relaciones cercanas y positivas son capaces de mitigar el riesgo de resultados negativos en estudiantes que tienen dificultad para tener éxito en la escuela.</p>
Conductas de externalización	<p>Silver et al, 2005.</p> <p>Ladd y Burgess, 1999.</p>	<p>- Observando la relación profesor-alumno a lo largo de varios cursos, se encuentra que los estudiantes que manifiestan poca o ninguna cercanía hacia sus maestros aumentan sus conductas de externalización notablemente, destacando cómo las relaciones positivas y cercanas son capaces de alterar estos resultados.</p> <p>- En el caso de niños que presentan problemas de conducta de externalización, y por lo tanto mayor riesgo de mantener relaciones pobres con los maestros, coincidir con maestros conscientes y sensibles ante sus necesidades individuales, que ofrecen niveles altos de apoyo emocional, produce que no se encuentren diferencias con sus iguales en cuanto al nivel de conflicto con los profesores.</p>

FACTOR DE RIESGO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Influencia de las buenas relaciones profesor-alumno
	<p>Baker, 2006.</p> <p>Lynch y Cicchetti, 1992; Pianta, 1999.</p> <p>Ahnert et al., 2006.</p> <p>Silver et al., 2005.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Las relaciones maestro-niño contribuyen al ajuste escolar positivo durante los años escolares, concluyendo que una relación positiva está asociada con la disminución de problemas de externalización entre los niños agresivos. - También influyen en el buen ajuste conductual en la escuela primaria de los niños que habían experimentado problemas de conducta importantes en la escuela infantil. - Las relaciones cercanas con adultos no familiares sirven como factor protector, permitiendo a los niños más vulnerables desarrollar creencias más adaptables sobre ellos mismos y sobre la sociedad - La habilidad del maestro para fomentar la cercanía interesándose por el apartado más personal del alumno fomenta un clima más positivo y seguro en el aula - El impacto de la cercanía en la relación es más significativo para aquellos niños que exhiben niveles iniciales más altos de conducta de externalización. - Los bajos niveles de cercanía, con el tiempo, son asociados con aumento de esta conducta. -La relación profesor-alumno tiene una implicación importante en la trayectoria de las conductas de externalización tempranas, exacerbando, reduciendo o activando.
Conductas de internalización	<p>NICHD ECCRN, 2003b.</p> <p>Rimm-Kaufman et al., 2002.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El clima del aula positivo, con maestros sensibles, se asocia a la disminución de problemas de internalización de la conducta. - La sensibilidad de los maestros en la escuela infantil facilita la mejora de habilidades sociales en niños que no poseen estas habilidades.

FACTOR DE RIESGO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Influencia de las buenas relaciones profesor-alumno
Problemas de aprendizaje y/o educación especial	<p>Baker, 2006.</p> <p>Pianta et al., 1995.</p> <p>Decker et al., 2007; Rimm-Kaufman, Voorhees, Snell y La Paro, 2003.</p> <p>Baker et al., 2003; Baker et al., 2007; Eisenhower et al., 2007; Floyd y Gallagher, 1997.</p>	<p>- El efecto proteccionista de las relaciones cercanas del maestro no se refleja con relación a los problemas de aprendizaje. Sin embargo, una buena relación es beneficiosa para los niños con problemas de aprendizaje, no con relación a lo propiamente académico pero sí con relación a los indicadores sociales o conductuales del ajuste escolar que suelen ir asociados.</p> <p>- Los estudiantes con un alto riesgo de presentar necesidades educativas especiales que tienen relaciones menos conflictivas, más cercanas, y en general más positivas con sus maestros, requirieron en menor proporción de esta atención especial o de repetir curso.</p> <p>- Las relaciones más negativas tiene una influencia mayor y resultados más negativos, en aquellos alumnos de alto riesgo académico.</p> <p>- Confirman el factor proteccionista de las relaciones positivas con relación a la educación especial.</p> <p>- Partiendo de que las relaciones profesor-alumno de peor calidad con los alumnos con deficiencia intelectual se relacionan más con problemas de conducta y autorregulación temprana asociados, destacan la importancia de la intervención temprana para mejorar la calidad de las relaciones profesor-alumno con el objetivo de facilitar el éxito escolar de estos niños, destacando la habilidad de manejar y regular las emociones negativas, con vista a mejorar las relaciones con el maestro y su adaptación a la escuela.</p>
Bajo nivel educativo maternal	Peisner-Feinberg et al., 2001.	- Las experiencias cotidianas dentro del aula pueden moderar los resultados para los niños en situación de alto riesgo debido a bajo nivel educativo maternal.

FACTOR DE RIESGO	ESTUDIOS	EVIDENCIA EMPÍRICA Influencia de las buenas relaciones profesor-alumno
	Morrison y Connor, 2002.	- Los niños con riesgo de dificultades de lectura al comienzo de primer curso de la educación formal se benefician de la instrucción explícita y cercanía por parte del maestro.
Bajo nivel educativo maternal y estilo de disciplina autoritario	Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta y Howes, 2002.	- Las relaciones cercanas con los estudiantes se relacionan positivamente con el aumento de vocabulario receptivo y de habilidades de lectura en los primeros cursos, especialmente en niños de color y en niños cuyos padres informaron actitudes educativas más autoritarias.
Nivel socioeconómico bajo y minoría étnica	<p>Gay, 2000.</p> <p>Decker et al., 2007.</p> <p>Chang et al., 2007.</p>	<p>- Para los estudiantes minoritarios, una relación eficaz del maestro sirve de puente cultural</p> <p>- Estos alumnos generalmente valoran de forma positiva sus relaciones con el profesor, manifestando sus deseos de más intimidad; mientras que los profesores señalan relaciones más negativas.</p> <p>- Confirman la importancia de las buenas relaciones con los maestros.</p> <p>- Cuando la relación profesor-alumno negativa se modifica, convirtiéndola en positiva, mejoran las habilidades sociales y conductuales de los estudiantes y su compromiso con la escuela.</p> <p>- Importancia del aprendizaje temprano del idioma para mejorar las interacciones más cercanas con los maestros y con los iguales.</p>

Las investigaciones sobre este tema han señalado que la implicación activa, la comunicación abierta, y la sensibilidad y la cercanía entre maestros y estudiantes juegan

un papel importante en la calidad de las relaciones profesor-alumno (Murray y Greenberg, 2001; Pianta y Steinberg, 1992; Murray y Malmgren, 2005). Dada la importancia de estas relaciones en los resultados futuros del alumno, se destaca la importancia de desarrollar y evaluar programas de prevención e intervención centrados en la escuela con el fin de mejorar las relaciones que se establecen entre el maestro y los niños y jóvenes en situación de alto riesgo (Murray y Malmgren, 2005). Son varias las investigaciones que destacan la importancia de los programas de transición; por ejemplo, Mantzicopoulos (2005) señala que la relación de conflicto era menor cuando los maestros informaban de la participación en actividades dirigidas a facilitar la transición de los preescolares a la escuela infantil. Smolkin (1999) destaca la importancia de favorecer la adaptación, estableciendo una buena comunicación y relación del maestro con el niño antes de comenzar la escolarización, fomentando las visitas al centro, con el fin de familiarizar tanto a los niños como a los padres sobre las expectativas de la escuela y sobre las rutinas del centro.

Pianta (1999) ya señalaba determinados métodos para establecer mayor cercanía y afecto en las relaciones con los estudiantes más desafiantes, proporcionando recursos y estrategias de apoyos a los maestros, como intervención preventiva para promover el ajuste escolar más saludable. Algunas investigaciones proporcionan evidencia de intervenciones específicas en el aula que pueden alterar las trayectorias para los estudiantes con varios factores de riesgo (Battistich, Schaps, Watson y Solomon, 1996; Greenberg et al., 2003; Mantzicopoulos, 2005; Wilson et al., 2001).

Las condiciones sociales y laborales actuales han llevado a muchas familias a buscar el apoyo de cuidadores externos desde muy temprana edad, y recurriendo al ingreso de niños cada vez más pequeños en el medio escolar; por lo que el papel de estos cuidadores alternativos y del personal docente toma cada vez más relevancia. El trabajo de los maestros no va a estar tan centrado en facilitar la adquisición de conocimientos, sino que van a ser proveedores de afecto y cuidado, estableciendo relaciones sociales y afectivas particulares, relaciones que en algunas ocasiones pueden llegar a ser las más importantes en la vida del niño. Parece que la relación que se establece entre los profesores y los niños puede llegar a tener tanta influencia en el ajuste social y académico de los niños como lo tiene la relación con los padres (Pianta, 1999; Birsch y Ladd, 1997; Howes, Matheson y

Hamilton, 1994; Lynch y Cicchetti, 1992); siendo muchos los autores que señalan la importancia del fortalecimiento de las relaciones afectivas entre profesor y alumno para facilitar este ajuste social y el éxito académico (Birch y Ladd, 1997; Howes y Smith, 1995; Howes, Matheson y Hamilton, 1994).

2.4.4.- APLICACIONES PRÁCTICAS DE LA TEORÍA DE LAS RELACIONES PROFESOR-ALUMNO DE PIANTA.

2.4.4.1.- Propuestas para mejorar las relaciones profesor-alumno.

Pianta (1999), en sus primeros trabajos sobre las relaciones profesor-alumno y teniendo como base la teoría del apego (Bowlby, 1969-1980), señala tres maneras de trabajar con los profesores: dando información a los maestros; trabajando con sus representaciones sobre relaciones en general y con sus percepciones concretas sobre su relación con un determinado alumno, y actuando directa y recíprocamente con el niño. Plantea el seguimiento de una serie de pasos para favorecer las relaciones entre el profesor y el alumno:

- Realizar un análisis y descripción de lo observado en dicha relación, y, aunque resulta difícil, recoger una información clara y operativa. La observación y los informes de los niños y de los maestros permiten su valoración, teniendo en cuenta que el maestro es una fuente muy valiosa de información sobre la relación.
- Transmitir información sobre la importancia de las relaciones profesor-alumno en el desarrollo. Puede realizarse a través de talleres didácticos para profesores con la ayuda de psicólogos infantiles. Se pueden incluir temas relacionados con el desarrollo emocional, con la importancia del apego, el papel de las relaciones y sus componentes, y el reconocimiento de problemas en las interacciones, entre otros.

Esta información ayudará a entender la conducta de los niños y las propias experiencias del profesor, haciéndole consciente del tipo de relación existente y

permitiéndole utilizar la información desde un punto de vista preventivo, mejorando su estilo interactivo, e incluso previniendo el síndrome del quemado del maestro (burnout), derivado de situaciones tensas y conflictivas.

- Establecer una serie de prácticas diseñadas para reforzar las relaciones entre el profesor y sus alumnos, proporcionando medios de ayuda y un juego de técnicas de intervención que pueden usarse para establecer las relaciones eficaces con algunos estudiantes en particular. Su forma de trabajar es dar la información a los maestros, trabajar con sus representaciones y percepciones de la relación y actuar recíproca y directamente con un niño.

Es importante tener presentes las representaciones y percepciones del maestro sobre sus relaciones con alumnos específicos (basadas en la experiencia, los sentimientos, las conductas y la información) y las maneras que tienen de llevar a cabo su labor intentando mejorar esas relaciones.

Las representaciones guían la conducta del profesor reforzando en muchos casos la conducta inadecuada del niño, que vuelve a confirmar la representación del maestro; por lo que es importante crear representaciones flexibles, interpretando la conducta concreta del niño sin hacer generalizaciones; centrándose más en el polo positivo, integrando las emociones negativas en un todo de manera que queden compensadas; y reflejando experiencias y creencias de cómo su conducta afecta al niño. De esta forma se crea una representación más abierta a nuevas informaciones, más sensible, integradora y equilibrada.

- Actuar directa y recíprocamente con un niño. En cuanto a las intervenciones concretas y directas con el niño, señala especialmente el “Banking Time” y la “Contingency Management”.

El Banking Time (Pianta, 1997b) es un programa de intervención diseñado para mejorar las relaciones entre los estudiantes y los maestros, utilizando la metáfora de la banca; por ejemplo, ahorrar experiencias positivas para situaciones conflictivas y aumentar el capital de la relación (Pianta y Hamre, 2001). Está basado en programas para el entrenamiento de padres en la mejora de sus

relaciones con los hijos, manteniendo las mismas técnicas y filosofía con el fin de que el maestro aprenda a usar técnicas no directivas mejorando la comunicación con sus alumnos.

En el Banking Time el profesor trabaja con el psicólogo o consultor y, periódicamente, entre 5 y 15 minutos de manera individual con un niño en concreto, generalmente dos o más veces por semana. Este tiempo se dedica a trabajar con el niño diferentes aspectos, independientemente de que la conducta del niño haya sido problemática o no, de manera que se fortalezcan las relaciones y se pueda prestar especial atención a los aspectos positivos de esta relación (p.ej., es frecuente dedicar más tiempo a un determinado alumno cuando su conducta no ha sido la adecuada), dando información constante al alumno sobre sus pasos.

La Gestión de Contingencia o “Contingency Management” consiste en dirigir la conducta del niño basándose en los principios del condicionamiento operante, poniendo énfasis en aquellos aspectos de la relación que pueden ser beneficiosos para la relación profesor-alumno; basándose en la necesidad de contestaciones contingentes a las conductas positivas y negativas.

- Y por último, tener en cuenta los planteamientos anteriores en la política educativa del centro escolar, de manera que se fomente la calidad de las relaciones profesor-alumno, prestando especial atención a aspectos tan importantes como: la ratio profesor-alumno, el tiempo de contacto entre los niños y adultos; las transiciones y estabilidad de contacto; y la organización escolar, el clima, y la cultura.

En un trabajo más reciente, Pianta junto con otros colaboradores (Kinzie et al., 2005) reflexionan sobre el papel de los educadores de edades tempranas, proponiendo un programa para su desarrollo profesional (*My Teaching Partner*, MTP), que pretende servir de ayuda para identificar y reflexionar sobre aquellos elementos que pueden ser beneficiosos en su práctica diaria; recalcando la importancia de la calidez en las relaciones.

2.4.4.2.- Programas de transición.

Otro tema que preocupa especialmente a Robert Pianta es la creación de programas concretos que faciliten la mejora de las relaciones que los profesores establecen con sus alumnos en el comienzo de la etapa escolar, como uno de los factores importantes que puede predecir su futuro ajuste escolar.

Rimm-Kaufman y Pianta (2000) señalan el periodo de transición entre la enseñanza preescolar y la educación infantil como momento clave en la evolución del niño. Aunque en las escuelas infantiles no hay unas metas formales claramente establecidas, si hay una serie de objetivos de alfabetización que no están presentes en el ambiente preescolar y de casa. Es la educación infantil el ambiente es diferente y las interacciones tienen un objetivo de progreso académico, en el que las interacciones profesor-alumno son gradualmente más influyentes en el niño; aumenta la ratio profesor-alumno y cambia el tipo de interacción; surgen nuevas demandas en cuanto a competencias sociales y emocionales; deben ser más independientes de los adultos, acostumbrarse a una serie de rutinas, estar atentos y activos durante periodos de tiempo más largos, etc. Los niños encuentran este cambio como un desafío, en el que se pone el énfasis en las habilidades académicas y en las demandas sociales, lo que supone una mayor dificultad en el momento de transición a la escuela. Esto implica que la transición es un periodo especialmente abierto a nuevas influencias (Pianta y Walsh, 1996), y fundamental para la trayectoria futura del niño; de ahí la importancia de analizar y profundizar en este periodo escolar.

Rimm-Kaufman y Pianta (2000) recomiendan que las políticas educativas, la práctica, y la investigación futura sobre la transición a la escuela estén basadas en las siguientes premisas:

- La transición a la escuela debe conceptualizarse en función de las relaciones entre los niños y todos sus contextos circundantes, como la escuela, los iguales, la familia, y el barrio.

- La medida de la adaptación temprana a la escuela debe reconocer la influencia combinada de la escuela, la casa, los iguales, y el barrio, la relación entre estos contextos, y sus efectos directos e indirectos en los niños.
- El examen de este periodo de transición debe dirigirse a la comprensión de cómo los contextos y las relaciones cambian con el tiempo, y cómo el cambio y la estabilidad en estas relaciones forman parte importante de la transición de los niños a la escuela.

Los programas de transición se diseñaron con el fin de reforzar las habilidades académicas y conductuales de los preescolares ante la entrada en las escuelas infantiles, siendo una de las preocupaciones fundamentales la dificultad de adaptación de aquellos niños que viven en circunstancias sociales difíciles.

Early, Pianta, Taylor y Cox (2001) señalan que los programas de transición óptimos son aquellos que consisten en actividades individualizadas, que comprometen al niño y a la familia, y que se realizan antes del primer día de clase en la escuela infantil. Sin embargo, en el estudio realizado encuentran que las prácticas de transición más comunes se realizan después del comienzo de curso y se dirigen al conjunto de la clase; debido a que estas actividades requieren más esfuerzo y planificación. El tamaño de la clase también parecía tener relación con el tipo de prácticas de transición llevadas a cabo; los maestros con más alumnos realizaban menos actividades antes del comienzo de clase, debido a la tensión asociada al número elevado de alumnos. Afortunadamente, encontraron que los maestros que habían sido entrenados en prácticas de transición usaban con mayor probabilidad este tipo de actividades; también fueron puestas en práctica con mayor frecuencia en el caso de maestros que tenían su listado de clase más prontamente y de aquellos maestros que tenían grupos más reducidos. Por lo tanto, parece que el entrenamiento, la rápida preparación de listados de clase y el menor número de alumnos por profesor pueden ser las vías a explorar para mejorar las prácticas de transición (Early et al., 2001).

Pianta, Cox, Taylor y Early (1999) recogieron datos de maestros de escuelas infantiles sobre sus prácticas de transición, y aunque encontraron que el 95% de los maestros realizaban estas prácticas, el contacto era mínimo con los niños a nivel

individual y con sus familias, ya que debía realizarse al finalizar la jornada escolar. La Paro, Kraft-Sayre y Pianta (2003) describen un programa de transición para alumnos de preescolar en situación de riesgo, que consiste en facilitar actividades de transición como orientaciones a los padres, hojas informativas e interacción con los futuros maestros de las escuelas infantiles. Los resultados indicaron que, cuando se ofreció la oportunidad, la gran mayoría de las familias participaron en estas actividades de transición, siendo la única barrera los problemas de trabajo de las familias. En general, los estudios sugieren que la transición típica para los niños consiste en un contacto con su nueva escuela, pero este contacto es demasiado escaso, demasiado tardío, e impersonal, siendo consistente la información de los padres con la información aportada por los maestros sobre la experiencia de transición a la escuela infantil (Pianta y Kraft-Sayre, 2003). Recientemente, Pianta y otros colaboradores examinaron las características de los programas de transición que se realizan en colegios públicos estadounidenses (Clifford et al., 2005), señalando la importancia de estas intervenciones antes de comenzar el periodo de educación infantil, especialmente en las poblaciones de riesgo. Mashburn y Pianta (2006) afirman que una manera de favorecer la adaptación escolar es reforzar las relaciones entre padres y niños, entre padres y maestros, y entre maestros y niños.

En un estudio más reciente, Howes et al., (2008) analizaron la calidad estructural y la calidad del proceso de estos programas; entendiendo por calidad estructural aquellos aspectos regulables del programa que favorecen la calidad del programa (la cualificación del maestro, la localización y longitud del programa, y la ratio profesor-alumno), y por calidad del proceso, las experiencias directas e interacciones de los niños con sus maestros y con el contenido instruccional dentro de las aulas. Los resultados confirmaron las ganancias en habilidades académicas de aquellos niños que habían participado en los programas, siendo aún mayor en aquellos que experimentaron una instrucción de calidad superior o relaciones profesor-alumno más cercanas; no encontrando relación entre las ganancias y las características particulares del niño ni con otras características del programa como ratio, cualificación del maestro y localización y longitud del programa; confirmando nuevamente que la calidad de las relaciones profesor-alumno es un indicador potente de la calidad general del aula.

2.4.4.3.- Programa de intervención: *Student, Teacher and relationship Support (STARS)*.

Además de las propuestas que ya se han expuesto para trabajar con los profesores con el objetivo de fomentar las relaciones profesor-alumno positivas, Pianta y Hamre (2001) desarrollan un programa concreto de intervención denominado *Student, Teacher and relationship Support (STARS)*, que ofrece una serie de recursos ideados para incrementar la calidad de la relación profesor-alumno durante la etapa escolar; también puede ayudar en la prevención y en la intervención con relación a los problemas de ajuste escolar. Este programa está particularmente diseñado para los estudiantes con relaciones relativamente pobres con su profesor, caracterizadas por poca cercanía y por dependencia y conflicto alto. El programa STARS incluye el Banking Time. Una vez que han aprendido el método del Banking Time, llevan a cabo las sesiones con el estudiante y después de varias sesiones en las que no se dan ordenes, ni se critica, ni se ayuda en las actividades, los profesores desarrollan temas relacionados con lo que se ha visto durante estas sesiones. El maestro y el orientador trabajan juntos para adaptar el tema a la relación profesor-alumno específica. El programa también ofrece una serie de recursos, recalcando la importancia de reforzar la calidad de la relación. El hecho de que un profesor se muestre especialmente disponible, cercano, confiado y que acepte al niño de manera incondicional, puede ser un mensaje poderoso que forme parte de la intervención, especialmente con niños de alto riesgo, ya que las relaciones caracterizadas por una comunicación abierta y una sensación de cercanía, parecen ser particularmente valiosas para estos alumnos (Wentzel, 1996).

Son varios los trabajos que reflejan la utilización del programa STARS para obtener mejoras a nivel académico y social (Howes et al, 2008; Fredriksen y Rhodes, 2004; Wilson et al., 2007).

2.4.4.4.- Valoración del aula: *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*.

Otra aportación más reciente, es el sistema de valoración Classroom Assessment Scoring System (CLASS; La Paro, Pianta, Hamre y Stuhlman, 2002; Pianta y La Paro, 2003b; Pianta, La Paro y Hamre, 2005, 2008; Pianta et al., 2007), que pretende hacer una

valoración del aula en función de la calidad del clima emocional, de la dirección del aula y de los apoyos instruccionales para el aprendizaje. Los resultados proporcionan una medida de dos factores globales de la calidad de aula: el *Apoyo Emocional* y el *Apoyo Instruccional* (La Paro et al., 2004). Este sistema de valoración consiste en observar y registrar datos sobre nueve dimensiones cada 30 minutos a lo largo de dos jornadas escolares. Cada una de las nueve dimensiones se tasa de 1 a 7, indicando 1 ó 2 si el aula puntúa bajo en esa dimensión, 3, 4, ó 5 si el aula está en un rango medio, y 6 ó 7 si el aula puntúa alto en esa dimensión. Las nueve dimensiones son: el *clima positivo* (entusiasmo, disfrute, respeto en las interacciones), *clima negativo* (enfado, agresión, tirantez), *sensibilidad del maestro* (consuelo, confianza, estímulo), *alto grado de control* (estructuración rígida), *dirección eficaz de la conducta* (métodos eficaces para mantener la disciplina), *productividad*, *desarrollo de conceptos*, *formatos de aprendizaje instruccionales* (estrategias para fomentar la creatividad y el razonamiento) y *calidad del feedback* (evaluación verbal proporcionada a los niños sobre su trabajo).

Este sistema de valoración ha resultado útil como manera de evaluar la calidad del aula en varias investigaciones recientes, para observar las ganancias de los programas de transición a escuelas infantiles (Buyse et al., 2008; Early et al., 2006; Howes et al., 2008; LoCasale-Crouch et al., 2007; LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer y Pianta, 2008; Pianta, 2003), y para predecir las ganancias en cuanto a los logros y el funcionamiento social en las escuelas infantiles y en los primeros cursos de primaria (Pianta, La Paro, Payne, Cox y Bradley, 2002; NICHD ECCRN, 2002b).

2.4.4.5.- Escala de valoración: *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) (Pianta 2001).

Para recoger datos sobre las percepciones que los profesores tienen sobre su relación con los alumnos, Pianta aconseja usar una herramienta de valoración como la Escala de Relaciones Profesor-Alumnos (STRS; Student-Teacher Relationships Scale), en su versión revisada (Pianta, 2001).

Esta escala de Relaciones Profesor-Alumno fue desarrollada por Pianta (1992b) para medir la percepción que tiene el profesor de su relación con un estudiante en concreto.

Los ítems están basados en una versión previa de 16 ítems (Pianta y Nimetz, 1991) desarrollada a partir de la teoría del apego, del *Attachment Q-set* (AQS, Waters y Deane, 1985) y de una amplia revisión bibliográfica sobre las relaciones profesor-alumno. Específicamente, el STRS mide los modelos de relación profesor-alumno en términos de conflicto, cercanía y dependencia, y también da una medida del conjunto de la calidad de la relación.

La STRS está indicada para la evaluación de las relaciones con niños desde el periodo preescolar hasta los 8 años aproximadamente, aunque también se ha utilizado para evaluar las relaciones con niños de la etapa de educación primaria, resultando igualmente adecuada (Di Lalla et al., 2004; Henricsson y Rydell, 2006); siendo interesante para evaluar las experiencias sociales y emocionales de los profesores con sus alumnos en el aula, para analizar las aplicaciones de la teoría del apego al marco de escuela, y para examinar la contribución de las relaciones con adultos a favorecer las competencias sociales y académicas de los estudiantes.

En un primer momento se utilizó como una herramienta para evaluar la relación profesor-alumno, con el fin de prevenir o intervenir tempranamente ante problemas de ajuste a la escuela. Específicamente, la STRS se usa en el programa de apoyo a las relaciones profesor-alumno denominado *Students, Teachers, and Relationship Support* (STARS, Pianta y Hamre, 2001), y también se puede utilizar para evaluar e investigar sobre las mejoras en la calidad de relación después de poner en práctica este programa.

La STRS es un auto-informe de 28 ítems con una escala Likert de 5 alternativas, que intenta estimar el tipo de percepción del profesor de su relación con un determinado estudiante, la conducta interactiva del alumno con el profesor y las creencias del profesor sobre lo que siente el alumno hacia él. El profesor debe señalar en qué proporción un determinado ítem puede ser aplicado a su relación con un determinado estudiante. La STRS permite evaluar tres dimensiones en la relación profesor-alumno: conflicto, cercanía y dependencia. Teniendo en cuenta las puntuaciones obtenidas en cada una de estas tres subescalas, se obtiene una puntuación total que evalúa en conjunto la calidad de la relación. En la Tabla 2.7 se describen las diferentes subescalas, señalando el número de ítems que la componen.

Tabla 2.7. Descripción de la Escala de Relación Profesor-Alumno (STRS) y de las subescalas.

Nº de ítems		Descripción
Conflicto	12 ítems	Mide el grado en que un profesor percibe su relación con un estudiante en particular como negativa o conflictiva. Puntuaciones altas de conflicto indican enfrentamientos entre el profesor y el estudiante, percibiendo al alumno como airado o impredecible, y consecuentemente el profesor se siente emocionalmente incómodo e ineficaz.
Cercanía	11 ítems	Mide el grado de experiencias afectivas cálidas y de fácil comunicación del profesor con un alumno en particular. Puntuaciones altas de cercanía indican que la relación se caracteriza por la calidez, y consecuentemente el profesor se siente eficaz y un soporte afectivo para el alumno.
Dependencia	5 ítems	Mide el grado en el que un profesor percibe a un estudiante en particular como especialmente dependiente. Puntuaciones altas en dependencia sugieren que el estudiante reacciona exageradamente ante la separación del profesor, pide su ayuda aunque no la necesite, y consecuentemente el profesor se sentirá preocupado por la dependencia del alumno.
Puntuación total	28 ítems	Mide cómo un profesor percibe en conjunto su relación con un estudiante en particular. Puntuaciones totales altas sugieren una calidad de relación más alta. Concretamente, puntuaciones totales más altas reflejan un nivel bajo de conflicto, baja dependencia y cercanía más elevada.

La STRS es actualmente el único instrumento validado y estandarizado disponible para evaluar la percepción del profesor de su relación con un estudiante específico. Es útil para todos los profesionales de la enseñanza, maestros y psicólogos escolares que pretendan tener en cuenta el contexto escolar como un contexto importante para el desarrollo y el ajuste escolar del niño. La STRS ha sufrido un extenso desarrollo y revisiones en muchos estudios desde 1991. Ha sido utilizada en EEUU en varios estudios a escala nacional y a pequeña escala y por personal escolar, en un amplio rango de aplicaciones. En su última versión presenta adecuadas propiedades psicométricas y ha sido sometida a análisis factorial exploratorio. La subescala *conflicto*, compuesta por 12

ítems, determina el 30 % de la varianza total y muestra un coeficiente alpha de 0,92; la subescala *cercanía*, con un total de 11 ítems, explica el 13 % de la varianza total y tiene un coeficiente alpha de 0,86; y la subescala *dependencia*, compuesta por 5 ítems, explica el 6 % de la varianza y el valor del coeficiente es de 0,64. Otros estudios encuentran resultados similares (Hamre y Pianta, 2001; Kesner, 2000, 2002; NICHD Early Child Care Research Network, 2005). También ha mostrado evidencias de validez predictivo para los niveles presentes y futuros de desempeño académico, problemas de conducta y competencia escolar (Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001; Howes y Ritchie, 1999; Kesner, 2000; Pianta et al., 1995; Pianta y Stuhlman, 2004).

La STRS ha resultado ser útil para la evaluación de las experiencias sociales y emocionales de los profesores con sus alumnos en el aula (Beyazkurk y Kesner, 2005; Henricsson y Rydell, 2004; Howes, 2000; Kesner, 2000); para el análisis de la influencia de la calidad de las relaciones en la motivación de los alumnos (Salmon, 1999) y en el ajuste escolar (Baker, 2006; Burchinal, et al., 2002); para valorar la prevención y la intervención temprana ante situaciones de riesgo, tanto a nivel académico como social (Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001, 2005; Howes y Ritchie, 1999; O'Connor y Kathleen, 2006; Pianta, 1999; Pianta y Walsh, 1996; Pianta y Hamre, 2001; Ramos-Marcuse, 2002; Wentzel, 1996); incluso para el estudio del síndrome del quemado (burnout) y el estrés del propio profesor (Boesen, 1998; McDow, 1994).

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

3.1.- INTRODUCCIÓN.

El trabajo de investigación que se presenta a continuación está basado en el análisis detallado de los fundamentos teóricos expuestos en los apartados anteriores, a partir de los cuales se elaboraron diversos objetivos que nos permiten profundizar en el tema que nos ocupa.

La teoría del apego de Bowlby (1969; 1973; 1980) nos proporciona un armazón teórico importante para entender la relación que existe entre las interacciones tempranas y el comportamiento futuro, tanto a nivel socio-afectivo como académico. Hemos señalado la gran influencia que tienen los padres en la formación de los modelos internos sobre las relaciones de apego, pero también la importancia que tienen otras figuras no parentales, en concreto los profesores, en el mantenimiento o cambio de estos modelos o patrones de referencia que influirán en sus relaciones futuras. Basándonos en esta influencia creemos que es fundamental profundizar en este tema con el objetivo de promover el desarrollo infantil de la manera más positiva posible.

Por otro lado, la teoría sobre las relaciones profesor-alumno de Pianta (1999), y sus aportaciones posteriores, nos permiten entender el papel preventivo y de intervención que el profesor puede desempeñar gracias a las interacciones que mantiene con sus alumnos. Las relaciones cercanas y positivas entre el profesor y el alumno parecen determinantes en el ajuste general al ámbito escolar, siendo su influencia aún más significativa en el caso de aquellos niños que se encuentran en situación de riesgo, ya sea social o funcional.

En estas relaciones entre profesor y alumno, la actitud y el comportamiento del profesor frente a las actitudes y comportamientos de cada uno de sus alumnos pueden ser esenciales. Tendremos que tener en cuenta la influencia que sus experiencias particulares, sus expectativas y sus relaciones, entre otras características, puedan tener en la calidad de la relación que establece con cada uno de sus alumnos. Aunque son muchas las variables que pueden influir, pretendemos profundizar en el estilo de apego del profesor y analizar si su historia particular de apego influye en su percepción de los alumnos, y por tanto, en el tipo de relación que se establece entre ellos. Por lo tanto, también contamos con las aportaciones de aquellos estudios que se han centrado en el apego adulto, especialmente en las aportaciones de Bartholomew (1990; Bartholomew y Horowitz, 1991).

En concreto, este trabajo de investigación tiene como base el estudio realizado por Kesner (2000) sobre *“las características del profesor y la calidad de las relaciones profesor-alumno”*, trabajo en el que encuentra asociación entre los recuerdos de relaciones familiares del profesor (p.ej., disciplina familiar) y la percepción que tiene sobre la calidad de relación concreta que establece con sus alumnos.

Para analizar el estilo de apego del profesor se utilizó el Cuestionario sobre la Historia de Apego (*Attachment History Questionnaire*, AHQ; Pottharst y Kessler, 1990), descrita por Pottharst en 1990. Este cuestionario contiene secciones sobre variables demográficas, historia familiar (pérdidas, divorcio,...), modelos de interacción familiar, técnicas paternas de disciplina, y relaciones con amigos y otros sistemas de apoyo. La mayoría de los ítems están basados en los escritos de Bowlby. Aunque en un primer momento, se plantea la utilización de esta medida de apego adulto, se encuentran dificultades para conseguir el cuestionario, incluso a través del contacto directo con el Profesor Kesner; además, parece que esta prueba no ha tenido mucha repercusión en la

investigación actual: se encuentran pocas investigaciones en las que se utilice este cuestionario (p.ej., Kesner, 1997; 2000; Tirril, 2004). Por este motivo, se decide la utilización de otro cuestionario para evaluar el apego adulto. La revisión bibliográfica realizada facilita la selección del Cuestionario de Relaciones (*Relationship Questionnaire*, RQ; Bartholomew y Horowitz, 1991) como medida del apego adulto, en sustitución del AHQ (Pottharst y Kessler, 1990). Este cuestionario cuenta con un amplio reconocimiento en la investigación, a la vez que se adecua al perfil de los sujetos y el tipo de relación que queremos valorar, siendo un instrumento que, además de medir el apego adulto en las relaciones de pareja, permite valorar el tipo de apego ante las relaciones con las personas en general.

Al igual que Kesner (2000), utilizamos una muestra de profesores en prácticas, aunque considerablemente superior, contando también con la colaboración de algunos profesores en ejercicio con varios años de experiencia. También utilizaremos la Escala de Relaciones profesor-alumno (STRS) de Pianta, aunque en su versión revisada de 2001 y no la primera versión de Pianta (1991), que es la que utilizó Kesner.

3.2.- OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO.

La presente investigación pretende avanzar en la comprensión de los procesos de interacción que se dan dentro del aula, examinando específicamente el papel que el profesor tiene dentro de dicho proceso, teniendo en cuenta también otras variables relacionadas con el alumno. Para ello nos planteamos una serie de objetivos, y para lograrlos proponemos contrastar una serie de hipótesis.

3.2.1.- OBJETIVOS GENERALES.

Nuestro estudio se centra en torno a tres objetivos generales:

- 1) Conocer la influencia del estilo de apego del profesor y su historia personal de vinculación en la percepción que tiene sobre la relación con sus alumnos.
- 2) Analizar aquellas variables relacionadas con los alumnos que pueden influir en la percepción que el maestro tiene de su relación con ellos.
- 3) Identificar las variables predictoras de la calidad de las relaciones profesor-alumno.

3.2.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS E HIPÓTESIS.

Los objetivos generales anteriormente expuestos se desglosan en objetivos de carácter más específico. Estos objetivos han sido agrupados en cuatro bloques distintos: sobre los estilos de apego en el profesorado, sobre las relaciones profesor-alumno y la percepción que el maestro tiene de ellas, sobre la influencia del estilo de apego del profesorado en las relaciones que mantiene con el alumnado, y sobre los modelos predictivos multinivel de estas relaciones. En función de cada uno de los objetivos propuestos se plantean las hipótesis a contrastar derivadas de la fundamentación teórica presentada en los capítulos anteriores.

3.2.2.1.- Sobre los estilos de apego en el profesorado.

Objetivo 1: *Analizar el tipo de apego de los profesores de educación infantil y educación primaria.*

Hipótesis 1.1.: El estilo de apego de los profesores será predominantemente de apego seguro.

Hipótesis 1.2.: Los profesores mostrarán en su mayoría un modelo positivo de sí mismo y un modelo positivo de los otros.

Hipótesis 1.3.: Los profesores presentarán mayoritariamente niveles bajos de ansiedad y evitación.

Objetivo 2: *Elaborar y validar el “Cuestionario sobre Relaciones en la Infancia” (C.R.I).*

Hipótesis 2.1.: La percepción del sujeto de sus relaciones en la infancia, recogida a través del “Cuestionario sobre Relaciones en la Infancia” (C.R.I) presentará una estructura compuesta por tres factores: padres (o cuidadores principales), amigos y profesores.

Objetivo 3: *Determinar si existe relación entre el tipo de apego del profesor y sus recuerdos de relaciones significativas en su infancia.*

Hipótesis 3.1.: Los profesores que presentan un estilo de apego seguro manifestarán recuerdos de relación con sus padres, amigos y profesores caracterizados por la cercanía, en mayor medida que los profesores con otros estilos de apego.

3.2.2.2.- Sobre las relaciones profesor-alumno y las percepciones que el maestro tiene de ellas.

Objetivo 4: *Validar y adaptar al castellano la “Student-Teacher Relationship Scale” (STRS, Pianta, 2001).*

Hipótesis 4.1.: En la población española se replicará la estructura tridimensional del modelo original de Pianta a partir de la “*Student-Teacher Relationship Scale*”.

Objetivo 5: *Analizar las percepciones del profesor sobre el tipo de relación que establece con sus alumnos.*

Hipótesis 5.1.: Los profesores en ejercicio tendrán relaciones más cercanas y menos conflictivas con sus alumnos que aquellos profesores que se encuentran en periodo de prácticas.

Hipótesis 5.2.: En las relaciones que establecen los profesores con sus alumnos predominarán las caracterizadas por altos niveles de cercanía y bajos niveles de conflicto.

Objetivo 6: *Elaborar y validar el Cuestionario sobre Atributos del Alumno (CAA).*

Hipótesis 6.1.: El “Cuestionario sobre Atributos del Alumno” (CAA) presentará una estructura compuesta por tres factores: atributos personales, relaciones interpersonales y atributos cognitivos.

Objetivo 7: *Determinar las características particulares de los alumnos que influyen en la calidad de las relaciones profesor-alumno.*

Hipótesis 7.1.: Los profesores percibirán relaciones más conflictivas y menos cercanas con los niños que con las niñas.

Hipótesis 7.2.: Los profesores percibirán relaciones más conflictivas y menos cercanas con aquellos sujetos que manifiestan problemas de externalización y de internalización de la conducta, mantienen relaciones conflictivas con sus iguales y presentan problemas relacionados con el aprendizaje.

Hipótesis 7.3.: La percepción de conflicto por parte de los profesores aumentará con relación a la edad de los alumnos, mientras que la percepción de cercanía y dependencia disminuirá con relación a la misma.

Hipótesis 7.4.: Los profesores percibirán relaciones más conflictivas y menos cercanas con aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Hipótesis 7.5.: Los profesores percibirán relaciones más conflictivas y menos cercanas con aquellos alumnos que pertenecen a otra etnia o provienen de otro país de origen.

Objetivo 8: *Identificar las variables (asociadas al alumno) que predicen la calidad de las relaciones profesor-alumno.*

Hipótesis 8.1.: La edad, el sexo, y los atributos personales, relacionales y cognitivos del alumno, serán predictores significativos de la calidad de las relaciones profesor-alumno.

3.2.2.3.- Sobre la influencia del estilo de apego del profesorado en las relaciones que mantiene con el alumnado.

Objetivo 9: *Analizar la relación entre el tipo de apego del profesor y la percepción que tiene sobre las relaciones que mantiene con sus alumnos.*

Hipótesis 9.1.: Los profesores con un estilo de apego seguro tendrán relaciones más positivas con sus alumnos, caracterizadas por bajos niveles de conflicto y altos niveles de cercanía, que el resto de profesores con otros estilos de apego.

3.3.- MÉTODO.

3.3.1.- PARTICIPANTES.

El presente trabajo cuenta con la colaboración de 436 profesores que a su vez proporcionan información sobre un total de 3416 alumnos, lo que permite disponer de una muestra de profesores y una muestra de alumnos cuyas características se describen a continuación.

3.3.1.1.- Descripción de los profesores participantes.

La elección de los participantes, en este caso, ha sido incidental e intencional, con criterios de inclusión (profesores en prácticas y profesores en ejercicio) y exclusión (protocolos incompletos o que denotan poca colaboración del participante).

La mayoría de los profesores que colaboran en la investigación, en concreto 395, son alumnos de último curso de Magisterio de la Escuela Universitaria ESCUNI adscrita a la Universidad Complutense de Madrid, que han realizado sus prácticas en diferentes centros educativos de la Comunidad de Madrid, ejerciendo como profesores durante un periodo de al menos siete semanas. También se cuenta con la colaboración de 41 profesores en ejercicio con más de tres años de experiencia en la docencia.

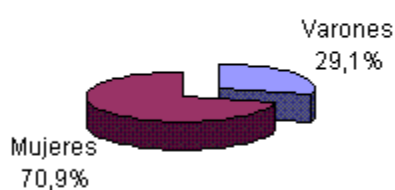
En el grupo de profesores en prácticas el 29,1% de sujetos son varones (n=115) y el 70,9% mujeres (n=280). Su rango de edad está comprendido entre los 18 y los 49 años, con una edad media de 22,63 años, y cursan diferentes especialidades, como queda reflejado en la Tabla 3.1. Los sujetos ejercen como profesores en prácticas en colegios de diferente tipología y confesionalidad (ver Figura 3.1) que colaboran con la Escuela Universitaria ESCUNI en la realización de las prácticas de enseñanza.

El grupo de profesores en ejercicio está formado por un 7,3% de varones (n=3) y un 92,7% de mujeres (n=38). No tenemos información sobre su edad media; es un dato que no se solicita. Estos profesores también ejercen su función docente en algunos de los

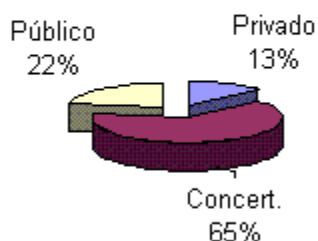
colegios de la Comunidad de Madrid que colaboran con la Escuela Universitaria ESCUNI (ver Figura 3.1).

PROFESORES EN PRÁCTICAS

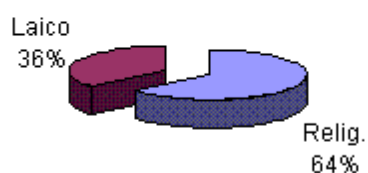
**Distribución en función del sexo
(profesores en practicas)**



Tipología de los centros educativos

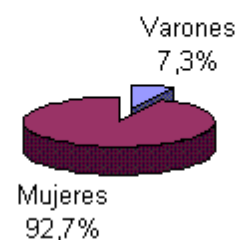


**Confesionalidad de los centros
educativos**

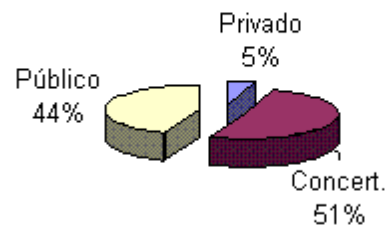


PROFESORES EN EJERCICIO

**Distribución en función del sexo
(profesores en ejercicio)**



Tipología de los centros educativos



**Confesionalidad de los centros
educativos**

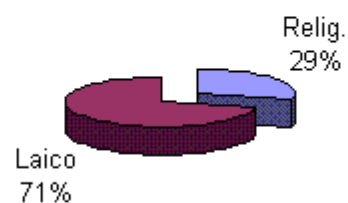


Figura 3.1. Características descriptivas de la muestra de profesores en prácticas y profesores en ejercicio.

Tabla 3.1. Especialidades de los profesores en prácticas

Especialidad	N = 395
Educación Infantil	156
Educación Física	148
Educación Primaria	44
Educación Especial	9
Audición y Lenguaje	3
Lengua Extranjera	33
Educación musical	2

Con relación a la muestra de profesores, tanto en el caso de los profesores en prácticas como en ejercicio, vemos que el porcentaje entre mujeres y varones es aproximado al de la población de maestros de infantil y primaria de nuestro país. Las cifras aportadas por el Ministerio de Educación (2008) para el curso escolar 2008-2009 indican que el porcentaje de mujeres en la población de Maestros de la Enseñanza Pública es del 76,0% frente al 24,0% de varones.

Por último, con relación a la muestra de profesores en prácticas, hay que señalar que durante el periodo de sus prácticas los alumnos del centro escolar continuaban con su ritmo habitual de clase. Las funciones que debían desempeñar en este periodo tenían los siguientes objetivos:

- Observar el proceso de aprendizaje de los alumnos de Educación Infantil o Primaria que les fuese asignado por el centro de prácticas, teniendo en cuenta su especialidad.
- Implicarse directamente en la tarea docente y educativa del aula: realización y desarrollo de programaciones, elaboración de materiales didácticos, preparación de pruebas y corrección de las mismas, organización y realización de actividades.

Por estas razones, y dado que las funciones que realizan son similares a los profesores en ejercicio, a partir de este momento y salvo en las situaciones que se requiera

una especificación concreta, hablaremos de la muestra de profesores en su conjunto, incluyendo profesores en prácticas y en ejercicio.

3.3.1.2.- Descripción de los alumnos.

Para la selección de la muestra de alumnos se pidió a todos los profesores que seleccionaran 8 alumnos de su clase, 4 niños y 4 niñas, para cumplimentar un protocolo sobre la percepción que tenían de la relación que mantenían con cada uno de ellos. La selección de alumnos debía ser aleatoria; para ello se entrega una hoja informativa al comienzo del proceso (ver ANEXO I).

El total de alumnos observados es de 3.416, de los cuales el 50,4 son varones ($n=1.723$) y el 49,6 mujeres ($n=1.693$) (ver Figura 3.2.). La mayoría de los alumnos que participan en el estudio son nacidos en España, en concreto el 87%; el resto tiene otra procedencia o pertenecen a la etnia gitana (ver Figura 3.3.).

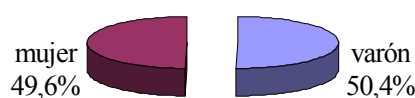


Figura 3.2. Distribución en función del sexo (alumnado)

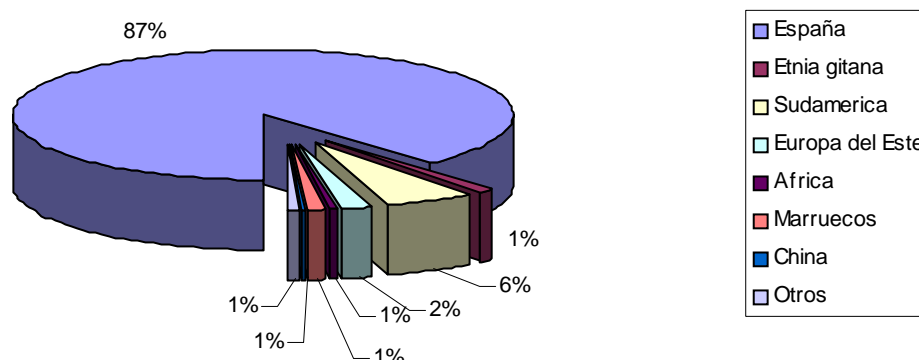


Figura 3.3. Distribución de la muestra de alumnos en función de la etnia o país de origen.

La muestra de alumnos presenta edades comprendidas entre los 3 y los 14 años (ver Tabla 3.2) y se encuentra distribuida en centros de diferente tipología y confesionalidad, como se muestra en la Figura 3.4, cursando diferentes niveles, tanto de educación infantil como de educación primaria (ver Tabla 3.3).

Tabla 3.2. Edades de la muestra de alumnado.

Edad	Frecuencia N=3416
3	432
4	396
5	465
6	255
7	326
8	462
9	256
10	340
11	251
12	203
13 o más	30

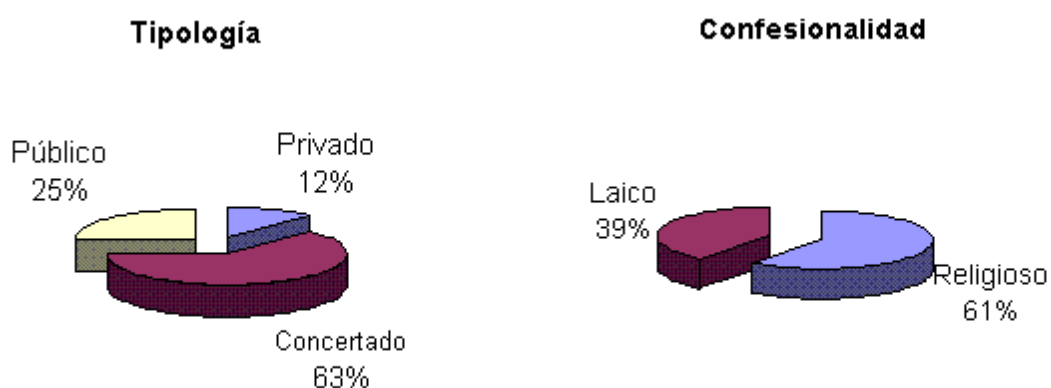


Figura 3.4. Distribución de la muestra de alumnos en función de la tipología y la confesionalidad del centro.

El mayor porcentaje de colegios concertados y privados sobre los públicos, así como de colegios religiosos sobre laicos, como hemos visto en la Figura 3.4, es debido a que la muestra de alumnos se ha recogido en colegios que colaboran con la Escuela Universitaria ESCUNI, que se trata de un centro privado y resultado de la unión de diferentes instituciones relacionadas con la Iglesia Católica.

Tabla 3.3. Porcentajes de alumnos por curso.

Curso	N = 3416	Porcentaje
Educación Infantil	1363	39,8 %
Primero Infantil	510	14,9 %
Segundo Infantil	370	10,8 %
Tercero Infantil	483	14,1 %
Educación Primaria	2028	59,4 %
Primero Primaria	251	7,3 %
Segundo Primaria	419	12,3 %
Tercero Primaria	439	12,9 %
Cuarto Primaria	249	7,3 %
Quinto Primaria	350	10,2 %
Sexto Primaria	320	9,4 %
Educación Especial	25	0,7 %

3.3.2.- PROCEDIMIENTOS.

Nuestro plan de trabajo se puede distribuir en las siguientes fases:

3.3.2.1. Preparación del estudio.

Lo primero que se realizó fue una actualización bibliográfica sobre el tema, para posteriormente pasar a la selección, elaboración y adaptación de los instrumentos de

medida necesarios. Para la adaptación al castellano de la escala original STRS de Pianta (2001), se llevaron a cabo los siguientes pasos:

- Traducción al castellano de cada uno de los ítems de la versión original. Esta traducción fue realizada con ayuda de una licenciada en filología inglesa.
- Comparación con el original y “back-translation” de la escala, contando con la ayuda de un inglés nativo.
- Realización de las correcciones pertinentes y elaboración de la hoja de respuesta.
- Realización de un pequeño estudio piloto presentando todos los instrumentos de medida a un grupo de 10 profesores de primaria, con el objeto de detectar las posibles dificultades que pudiera tener su cumplimentación, y así poder subsanarlas.

3.3.2.2. Selección de los participantes y cumplimentación de cuestionarios.

Para la selección de la muestra se contó con la colaboración de la Escuela de Formación del Profesorado ESCUNI, adscrita a la Universidad Complutense de Madrid. Se solicitaron voluntarios para participar en una pequeña investigación sobre las relaciones profesor-alumno. Debían ser alumnos de tercer curso que fuesen a realizar sus prácticas de enseñanza durante el periodo asignado para ello en jornada completa.

La sesión informativa se realizó una semana antes del periodo de prácticas, y en ella se informó de los objetivos de la investigación y de los pasos a seguir:

Primero: Completar y entregar, en esa misma sesión, los protocolos relacionados con sus propias relaciones:

- *Cuestionario sobre Relaciones en la Infancia (CRI).*
- *Cuestionario de Relación (CR; Publicado en Alonso-Arbiol, 2002).*

Segundo: En la última semana de su periodo de prácticas debían seleccionar a ocho alumnos, cuatro niñas y cuatro niños del grupo de su clase (Grupo con el que hubiesen compartido la mayoría de su tiempo), con el fin de evaluar la calidad de las

relaciones mantenidas con ellos. Debían completar:

- *Escala de Relaciones Profesor-Alumno*. (Adaptada de la STRS; Pianta, 2001).
- *Cuestionario sobre Atributos del Alumno (CAA)* sobre: características o atributos no cognitivos, relaciones interpersonales y datos académicos (Estos datos debían ser cumplimentados por el profesor tutor del aula).

Tercero: Entregar los protocolos sobre las relaciones con los alumnos completos en la fecha indicada.

Para la selección de la muestra de profesores en ejercicio, se solicitó la participación voluntaria del profesorado en aquellos centros escolares que colaboran con la Escuela de Formación del Profesorado ESCUNI en la realización de las prácticas de su alumnado. Se pidió que completasen y entregasen una semana después los siguientes protocolos:

- *Cuestionario de Relación (CR; Publicado en Alonso-Arbiol, 2002)*
- *Escala de Relaciones Profesor-Alumno*. (Adaptada de la STRS; Pianta, 2001).
- *Cuestionario sobre Atributos del Alumno (CAA)*.

A los profesores en ejercicio no se les entregó el Cuestionario sobre Relaciones en la Infancia (CRI), debido a la susceptibilidad que había provocado en algunos profesores en prácticas, cuestionado la necesidad de contestar algunos de los ítems. Dado que los profesores en ejercicio no completaban los protocolos en el momento de su presentación, decidimos no entregar este cuestionario para evitar posibles dudas que no hubiéramos podido resolver ni argumentar en el mismo momento.

3.3.3.- VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

El siguiente apartado se divide a su vez en dos: en el primero se presentan las variables objeto de estudio en función de los informantes (profesores) y en función de los sujetos observados (alumnos), y en el segundo se presentan los instrumentos de evaluación utilizados para los grupos de informantes (profesores en prácticas y profesores en ejercicio).

3.3.3.1. Variables objeto de estudio.

En la Tabla 3.4 se presentan las variables objeto de estudio agrupadas en función del informador (profesor en prácticas y profesor en ejercicio), en función del sujeto observado (alumno) y en función del centro.

A su vez, en el mismo cuadro y para clarificar el uso de los instrumentos de medida utilizados, señalamos los protocolos o pruebas utilizadas para recoger datos sobre cada una de las variables objeto de estudio.

Tabla 3.4. Variables objeto de estudio.

	Características	Variables	Instrumentos de medida
PROFESOR EN PRÁCTICAS	Sociodemográficas	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo. - Edad. - Especialidad. - Nº de hermanos. - Posición que ocupa entre los hermanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario sobre datos sociodemográficos*.
	Relaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones actuales. - Relaciones en la infancia. - Relaciones con un determinado alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de Relación (CR; Publicado en: Alonso-Arbiol, I., 2002). - Cuestionario sobre Relaciones en la Infancia (CRI). -Escala de Relaciones Profesor-Alumno. STRS. Pianta (2001).
PROFESOR EN EJERCICIO	Sociodemográficas	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo. 	
	Relaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones actuales. - Relaciones con un determinado alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de Relación (CR; Publicado en: Alonso-Arbiol, I., 2002). -Escala de Relaciones Profesor-Alumno. STRS. Pianta (2001).

ALUMNO	Sociodemográficas	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo. - Edad. - Curso. - Etnia o país de origen. 	- Cuestionario sobre datos sociodemográficos*.
	Atributos personales	<ul style="list-style-type: none"> - Atributos académicos. - Relaciones con los compañeros. - Conducta en el aula. 	- Cuestionario sobre Atributos del Alumno (CAA).
COLEGIO	Tipología/ confesionalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Tipología. - Confesionalidad. 	- Cuestionario sobre datos sociodemográficos*.

*Los cuestionarios sobre datos demográficos están incluidos dentro de los otros instrumentos de medida.

3.3.3.2. Instrumentos de medida.

A) Cuestionario sobre Relaciones en la Infancia (CRI).

Se trata de un cuestionario, elaborado para esta investigación, que pretende recoger información sobre la percepción del sujeto sobre sus relaciones en su infancia, tanto con sus padres (o cuidadores principales) como con sus iguales y profesores (ANEXO II).

El cuestionario consta de 19 ítems del tipo: *Podías confiar en tu padre y/o madre; Tenías buenos amigos a los que contar tus preocupaciones; Mantenías una relación conflictiva con tus profesores*. La escala de respuesta es de tipo Likert con cinco alternativas: 1 (nunca); 2 (casi nunca); 3 (algunas veces); 4 (casi siempre) y 5 (siempre). El análisis de sus propiedades psicométricas forma parte del trabajo que se ha realizado y que se explicará más adelante.

B) Cuestionario de Relación (CR, Alonso-Arbiol, 2002).

Se trata de una adaptación al castellano del *Relationship Questionnaire* RQ (Bartholomew y Horowitz, 1991) para la categorización del estilo de apego de los adultos (ANEXO III). Este cuestionario ofrece la posibilidad de obtener tanto medidas continuas como categóricas. Los sujetos deben indicar hasta qué punto se identifican con cada uno

de los cuatro prototipos de apego adulto (seguro, rechazante, preocupado y temeroso) ejemplificados en cuatro párrafos, señalando su respuesta en una escala tipo Likert con siete alternativas, desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 7 (totalmente de acuerdo). Además, cada sujeto debe señalar cuál de los cuatro párrafos se adecua mejor a su forma de relacionarse con los demás.

Los diferentes estilos de apego son los identificados desde el modelo de las cuatro categorías de apego adulto de Bartholomew (Bartholomew, 1990; Bartholomew y Horowitz, 1991), en base a los modelos internos de sí mismo y de los otros. Como criterio para asignar un determinado estilo de apego se tendrá en cuenta el párrafo elegido como más adecuado para describir su forma de relacionarse (medida categórica), así como las valoraciones dadas a cada uno de los párrafos que representan a los cuatro prototipos de apego (medida continua). Se debe utilizar una doble concordancia en ambos procesos de medición, no siendo significativo el estilo de apego si la autodescripción categórica no coincide con una puntuación de al menos 5 puntos en la escala continua del párrafo elegido.

Este cuestionario de apego posee propiedades psicométricas adecuadas en cuanto a fiabilidad test-retest y evidencias de validez según los estándares del área, tanto en la versión original como en la adaptación en castellano (Alonso-Arbiol, 2000). Scharfe y Bartholomew (1994), en su estudio sobre la fiabilidad y la validez del RQ, señalan una fiabilidad y consistencia interna que va desde .49 la más baja a .71 la más alta, a su vez, encontraron apoyo a la validez de constructo de las cuatro dimensiones de apego utilizando cinco métodos de valoración diferentes (autoinformes, informes de amigos, informes de pareja, valoraciones de jueces especializados en apego a amigos y jueces especializados en apego familiar). Alonso-Arbiol et al. (2002) encuentran unos porcentajes similares a los encontrados en estudios que usan la versión inglesa en población no clínica: seguro 44,2 %; rechazante 16,5 %, preocupado 22,3 % y temeroso 17 %. En un estudio anterior, los porcentajes también fueron muy similares: Yámoz et al. (2001) encuentran: seguro 43,2 %; rechazante 15,3 %, preocupado 24,6 % y temeroso 16,9 %, en una muestra de estudiantes universitarios.

Aunque el *Relationship Questionnaire*, RQ (Bartholomew y Horowitz, 1991) y su

adaptación española, el CR (Alonso-Arbiol, 2000), no son los instrumentos más recientes o avanzados para valorar el tipo de apego, consideramos que son los que más se adecuan a nuestras necesidades. Valoran las relaciones cercanas, pero no las limitan a las relaciones de pareja; se cumplimentan fácil y rápidamente, y han demostrado su validez en diferentes estudios (Heer, 2008; Horppu y Ikonen-Varila, 2001; Rothbaum, et al., 2000; Schmitt et al, 2004; Stroschio, 2007; Sümer y Güngör, 1999; Wigman, Graham-Kevan y Archer, 2008; Yáñez et al., 2001).

C) Adaptación española de la Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS, Pianta, 2001).

Es la adaptación al castellano de la Student-Teacher Relationship Scale (STRS) de Pianta (2001), realizada por Moreno García y Martínez Arias (2008) para la presente investigación. Se trata de un autoinforme diseñado para medir la percepción que tiene el profesor de su relación con un estudiante en concreto. La STRS mide los modelos de relación profesor-alumno en términos de conflicto, cercanía, y dependencia, dando una medida del conjunto de la calidad de la relación. (En los ANEXOS IV y V se puede consultar la escala original de Pianta, 2001, así como la adaptación al castellano de Moreno García y Martínez Arias, 2008).

La escala cuenta con 28 ítems (p.ej., “*Mantengo una relación cálida con el/ella*”, “*Se enfada fácilmente conmigo*”, “*Se queja o llora cuando quiere algo de mí*”) que intentan estimar el tipo de percepción del profesor sobre su relación con un determinado estudiante, la conducta interactiva del alumno con el profesor y las creencias del profesor sobre lo que siente el alumno hacia él. El sujeto debe señalar en qué proporción un determinado ítem puede ser aplicado a su relación con un determinado estudiante utilizando una escala Likert de 5 puntos, donde 1 significa “Claramente no aplicable” y 5 “Claramente aplicable”. El tiempo que se requiere para la realización del STRS es de aproximadamente 10 minutos para la evaluación de cada alumno.

Con relación a las propiedades psicométricas, la Student-Teacher Relationship Scale (STRS) original de Pianta (2001) es un instrumento estandarizado que posee propiedades psicométricamente adecuadas según los estándares. La subescala *conflicto*, compuesta por

12 ítems, determina el 30 % de la varianza total examinada. La subescala *cercanía*, con un total de 11 ítems, explica el 13 % del total de la varianza; y la subescala *dependencia*, compuesta por 5 ítems, explica el 6 % de la varianza.

En cuanto a la fiabilidad, los coeficientes alfa para conflicto, cercanía y dependencia son respectivamente .92, .86 y .64. La STRS ha demostrado ser una escala fiable, con una consistencia interna confirmada a través de diferentes estudios, y con evidencias de validez de criterio en cuanto a otras variables académicas y sociales (Hamre y Pianta, 2001; Hamre, Pianta, Downer y Mashburn, 2008; Henricsson y Rydell, 2004; Pianta, La Paro, Payne, Cox y Bradley, 2002). Encontramos que el STRS es un instrumento útil para todos los profesionales de la enseñanza, maestros y psicólogos escolares que pretendan considerar el contexto escolar y las relaciones profesor-alumno como factores importantes en el desarrollo y en el ajuste escolar de los niños.

El análisis de las propiedades psicométricas de la adaptación al castellano, que se ha realizado con una muestra considerablemente mayor a la utilizada en Moreno García y Martínez Arias (2008), forma parte del trabajo que se ha realizado, y se explicará de manera detallada en el apartado dedicado a los resultados.

D) Cuestionario sobre Atributos del Alumno (CAA).

Con el fin de tener un conocimiento más amplio de las características de cada uno de los alumnos evaluados con la *Escala de Relaciones Profesor-Alumno*, se ha elaborado para esta investigación un cuestionario que consta de tres apartados (ANEXO VI):

- Atributos personales del niño (p.ej., “*Es introvertido*”, “*Es dominante*”, “*Es independiente*”).
- Características sobre sus relaciones interpersonales (p.ej., “*Se pelea fácilmente*”, “*Participa alegremente en actividades de grupo*”, “*Molesta o insulta a los demás*”).
- Atributos cognitivos, relacionados con sus logros académicos (p.ej., “*Manifiesta interés por el aprendizaje*”, “*Tiene buena memoria*”, “*Obtiene buenos resultados académicos*”).

La cumplimentación de estos datos debe ser realizada por el profesor tutor del aula, que es quien tiene un mayor conocimiento del alumno. De esta manera podremos relacionar estas características con las percepciones que el profesor en prácticas tiene de cada uno de estos alumnos.

La escala de respuesta del CAA es de tipo Likert con cinco alternativas que van del 1 al 5, donde 5 indica que se trata de una característica que describe muy bien al niño observado y 1 que se trata de una característica que no corresponde a la forma de ser o a la conducta del niño. El análisis de las propiedades psicométricas de la escala se comentará detenidamente en el apartado de resultados.

3.3.4.- ANÁLISIS ESTADÍSTICOS.

El diseño del estudio es observacional, no experimental

Los análisis estadísticos realizados han sido muy variados según la naturaleza de las hipótesis. Todos ellos se llevaron a cabo con el programa SPSS 15.0:

- Análisis factoriales exploratorios para la reducción de la dimensionalidad de los cuestionarios.
- Análisis factoriales confirmatorios para la validación del modelo de Pianta de 3 factores en la población española.
- Análisis de la fiabilidad como consistencia interna mediante el coeficiente alpha para las distintas dimensiones derivadas de los cuestionarios.
- Comparaciones de medias con t de Student, ANOVA de un factor y ANOVA de dos factores de clasificación, seguidos de pruebas de comparaciones de medias a posteriori. Según los contrastes de Levene se utilizaron contrastes F convencionales o de Brown-Forsythe. En los contrastes a posteriori, según el cumplimiento o no del supuesto de homogeneidad de las varianzas, se utilizaron contrastes de Bonferroni o de Games-Howell.
- Análisis de tablas de contingencia para variables categóricas.
- Análisis de regresión múltiple intra-alumnado o intra-profesorado para predicción de diversas variables dependientes de ambos colectivos.
- Análisis de regresión multinivel para la predicción de variables dependientes del alumnado sobre variables del alumnado y del profesorado.

3.4.- RESULTADOS.

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos en el trabajo y después de haber realizado los análisis adecuados pasaremos a señalar los resultados, presentándolos en cuatro bloques. En el primer bloque de resultados haremos referencia a los análisis de las propiedades psicométricas tanto de las pruebas creadas para esta investigación como de la adaptación al castellano del cuestionario de Pianta. En los siguientes cuatro apartados, y con el fin de alcanzar nuestros objetivos generales, *conocer la influencia del estilo de apego del profesor y su historia personal de vinculación en la percepción que tiene sobre su relación con sus alumno, analizar aquellas variables relacionadas con los alumnos que pueden influir en esta percepción e identificar las variables predictoras de la calidad de las relaciones profesor-alumno*, presentaremos nuestros resultados, agrupados en función de los objetivos fundamentales que hemos establecido sobre el estilo de apego del profesor, sobre las relaciones profesor-alumno y las percepciones que el maestro tiene de ellas, sobre la influencia del estilo de apego del profesor en la relación con sus alumnos, y sobre los modelos predictivos multinivel de las relaciones profesor-alumno. En cada uno de los apartados mostraremos los resultados destinados a contrastar cada una de las hipótesis en base a nuestros objetivos.

3.4.1.- VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

3.4.1.1.- Cuestionario sobre Relaciones en la Infancia (CRI).

Para analizar la relación entre los estilos de apego en el profesorado y sus recuerdos de relaciones significativas en la infancia, nos proponemos como objetivo: *elaborar y evaluar el “Cuestionario sobre Relaciones en la Infancia” (C.R.I).*

A) Análisis de la dimensionalidad del cuestionario.

Para llevar a cabo el análisis factorial del cuestionario se examinó previamente el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=0,84$) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2=2763,90$, $p<,000$), sugiriendo que los datos están suficientemente interrelacionados y que el análisis factorial resulta pertinente.

Se realiza un análisis factorial exploratorio teniendo en cuenta los 19 ítems del Cuestionario sobre Relaciones en la Infancia (CRI). El método de extracción utilizado es el análisis de factores principales y el método de rotación es de normalización Promax con Kaiser.

Tabla 3.5. Matriz factorial rotada del CRI.

	Factores				Comunalidades después de la extracción
	1	2	3	4	
cri1 Podías confiar en tu padre y/o madre	,918				,666
cri2 Te sentías querido/a por tu padre y/o madre	,827				,613
cri7 Te sentías valorado/a en tus éxitos.	,705				,591
cri6 Eran frecuentes las muestras de afecto hacia ti.	,703				,498
cri10 Contabas tus problemas a tus padres	,685				,443
cri9 Frecuentemente te hacían sentirte orgulloso/a	,683				,511
cri11 Contabas las cosas buenas que te pasaban a tus padres	,648				,444
cri14 Tu infancia fue feliz	,531				,574
cri4 Había una disciplina razonada, con castigos lógicos	,391				,187
cri3 Frecuentemente te hacían sentirte avergonzado/a	-,334				,353
cri12 Tenías buenos amigos a los que contar tus preocupaciones		,969			,873
cri13 Tenías buenos amigos con los que compartías tus alegrías		,941			,875
cri17 Podías confiar en tus profesores			,822		,707
cri16 Recuerdas una relación buena con tus profesores			,792		,662
cri19 Recibías muestras de afecto por parte de tus profesores			,697		,582
cri18 Recibías castigos muy severos por parte de tus profesores				,847	,660
cri15 Mantenías una relación conflictiva con tus profesores				,741	,600
cri5 Existía una disciplina severa (verbal y/o física)				,588	,504

(Nota: Se han omitido las saturaciones inferiores a ,30)

Se han extraído cuatro factores, guiándonos por el criterio del “scree test”. El conjunto de los cuatro factores explica un 57,46 % de la varianza total. En la Tabla 3.5 se

presenta la matriz factorial rotada permitiendo identificar los ítems que pertenecen a cada uno de los factores. También podemos apreciar que desaparece un ítem, en concreto el ítem 8 (“*Cuando no hacías las cosas bien, no le daban importancia*”) que se ha eliminado debido a que no satura claramente ninguno de los cuatro factores.

Como se puede observar en la Tabla 3.6, las correlaciones entre los dos primeros factores son relativamente altas (,490); las correlaciones entre el primer y segundo factor con el tercer factor son bajas (,196 y ,127) y con el cuarto factor son negativas (- ,345 y - ,224). Y como es de esperar, las correlaciones entre el tercer y cuarto factor son negativas (- ,214).

Tabla 3.6. Correlaciones entre los factores del Cuestionario de Relaciones en la Infancia.

Componentes	1	2	3	4
1	1,000	,490	,196	-,345
2	,490	1,000	,127	-,224
3	,196	,127	1,000	-,214
4	-,345	-,224	-,214	1,000

B) Análisis de fiabilidad del cuestionario.

La consistencia interna del Cuestionario de Relaciones en la Infancia ha resultado en general aceptable, destacando dos factores que obtienen una fiabilidad alta, mientras que otros dos factores no la obtienen, probablemente debido al reducido número de ítems.

En concreto, en el factor 1 (**Relaciones cercanas con los padres**) se obtiene una fiabilidad alta de ,852, en el factor 2 (**Relaciones cercanas con amigos**) se trataría de una fiabilidad alta de ,908, en el factor 3 (**Relaciones cercan as con los profesores**) una fiabilidad media de ,732 y el factor 4 (**Relaciones conflictivas con los profesos res**) muestra una fiabilidad algo baja de ,580 (ver Tabla 3.7).

Tabla 3.7. Consistencia interna del cuestionario CRI.

	Intervalo de confianza 95%		Alfa de Cronbach	Nº de elementos
1	,829	,873	,852	10
2	,887	,924	,908	2
3	,683	,775	,732	3
4	,503	,647	,580	3

Se calculan los índices de discriminación para cada ítem con su correspondiente factor, por medio de la correlación corregida ítem-total, encontrando unos valores muy aceptables (Tablas 3.8; 3.9; 3.10; y 3.11).

Tabla 3.8. Índices de discriminación de los ítems del factor 1 (Relaciones cercanas con los padres).

Elementos del cuestionario	Correlación elemento-total corregida
cri1 Podías confiar en tu padre y/o madre	,661
cri2 Te sentías querido/a por tu padre y/o madre	,658
cri7 Te sentías valorado/a en tus éxitos.	,589
cri6 Eran frecuentes las muestras de afecto hacia ti.	,665
cri10 Contabas tus problemas a tus padres	,619
cri9 Frecuentemente te hacían sentirte orgulloso/a	,574
cri11 Contabas las cosas buenas que te pasaban a tus padres	,581
cri14 Tu infancia fue feliz	,629
cri4 Había una disciplina razonada, con castigos lógicos	,320
cri3 Frecuentemente te hacían sentirte avergonzado/a	,428

Tabla 3.9. Índices de discriminación de los ítems del factor 2 (Relaciones cercanas con amigos).

Elementos del cuestionario	Correlación elemento-total corregida
cri12 Tenías buenos amigos a los que contar tus preocupaciones	,838
cri13 Tenías buenos amigos con los que compartías tus alegrías	,838

Tabla 3.10. Índices de discriminación de los ítems del factor 3 (Relaciones cercanas con los profesores).

Elementos del cuestionario	Correlación elemento-total corregida
cri17 Podías confiar en tus profesores	,562
cri16 Recuerdas una relación buena con tus profesores	,602
cri19 Recibías muestras de afecto por parte de tus profesores	,513

Tabla 3.11. Índices de discriminación de los ítems del factor 4 (Relaciones conflictivas con los profesores).

Elementos del cuestionario	Correlación elemento-total corregida
cri18 Recibías castigos muy severos por parte de tus profesores	,305
cri15 Mantenías una relación conflictiva con tus profesores	,400
cri5 Existía una disciplina severa (verbal y/o física)	,472

C) Resumen de resultados (CRI).

El análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario elaborado con el fin de recoger información sobre la percepción del sujeto sobre sus relaciones en la infancia nos

indica la presencia de cuatro factores. El cuestionario final de 18 ítems fue sometido a un análisis de componentes principales seguido de rotación Promax. A partir de la orientación proporcionada tanto por el criterio de Kaiser como por el criterio Scree test, se retuvieron cuatro factores diferenciados, que en su conjunto explicaban un 57,46 % de la varianza total.

Seguidamente hacemos referencia a los cuatro factores, recordando que uno de los ítems de la escala original se ha eliminado, debido a que no saturaba en ningún factor.

Factor 1: **Relaciones cercanas con los padres**. Está formado por 10 elementos que hacen referencia a la percepción de la relación que mantenían los sujetos con sus padres o cuidadores principales en su infancia, por ejemplo *“Podías confiar en tu padre y/o madre”*, *“Te sentías valorado/a en tus éxitos”*.

Factor 2: **Relaciones cercanas con los amigos**. Está formado por 2 elementos que hacen referencia a la percepción de la relación que mantenían los sujetos con sus amigos en su infancia, por ejemplo *“Tenías buenos amigos a los que contar tus preocupaciones”*.

Factor 3: **Relaciones cercanas con profesores**. Sus tres elementos hacen referencia a la percepción del sujeto de mantener relaciones cercanas con sus profesores en su infancia, por ejemplo *“Podías confiar en tus profesores”*.

Factor 4: **Relaciones conflictivas con profesores**. Sus tres elementos hacen referencia a la percepción del sujeto de mantener relaciones conflictivas con sus profesores en su infancia, por ejemplo *“Recibías castigos muy severos por parte de tus profesores”*.

3.4.1.2.- Adaptación española de la Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS, Pianta, 2001).

Para analizar la percepción de los profesores sobre la relación que mantienen con sus alumnos, nos proponemos como objetivo: *validar y adaptar al castellano la “Student-Teacher Relationship Scale” (STRS, Pianta, 2001).*

A) Análisis de la dimensionalidad del cuestionario.

Para analizar la dimensionalidad de la escala primeramente se realiza un análisis factorial exploratorio para realizar posteriormente un análisis factorial confirmatorio, dado que pretendemos replicar el modelo de Pianta.

Análisis factorial exploratorio de la adaptación española de la STRS.

Para llevar a cabo el análisis factorial del cuestionario se examinó previamente el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = ,94$) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 34963,71$, $p < ,000$), confirmando la adecuación de la muestra para la aplicación del análisis de componentes principales.

Se realiza un análisis factorial exploratorio de la adaptación en castellano de la Escala de Relación Profesor-Alumno STRS, para comprobar si existen tantos factores como aspectos mide la versión original. En la escala original aparecen tres factores claros (**cercanía, conflicto y dependencia**). Para su realización se han tenido en cuenta los 28 ítems que componen el cuestionario. En el análisis factorial exploratorio se ha utilizado el método de componentes principales y el método de rotación ortogonal (varimax con Kaiser), siguiendo los mismos pasos realizados por Pianta (2001). Se pretende contrastar si la estructura factorial de la escala permite la identificación de los tres factores de la STRS original: cercanía, conflicto y dependencia.

Se han extraído tres factores, guiándonos por el criterio del “scree test”. El conjunto de los tres factores explica un 48% de la varianza total. En la Tabla 3.12 se presenta la matriz factorial rotada permitiendo identificar los ítems que pertenecen a cada uno de los factores.

Si comparamos nuestros datos con los de Pianta (2001), encontramos resultados muy similares: La subescala conflicto, compuesta por doce ítems, determina el 30 % de la varianza total examinada. La subescala cercanía, con un total de once ítems, explica el 13 % del total de la varianza; y la subescala dependencia, compuesta por cinco ítems, explica el 6 % de la varianza. En el ANEXO VII, podemos ver la matriz factorial rotada para la STRS (Pianta, 2001).

Tabla 3.12. Matriz factorial rotada (STRS)

Ítem	Factor		
	1	2	3
18 Permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a.	,766		
22 Cuando está de mal humor, sé que vamos a tener un día largo y difícil.	,750		
11 Se enfada conmigo fácilmente.	,713		
2 Parece que siempre estamos enfrentados.	,702		
26 Es retorcido/a o manipulador/a conmigo.	,687		
13 Siente que le trato injustamente.	,673		
16 Me ve como una fuente de crítica y castigo.	,672		
23 Sus sentimientos hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente.	,645		
20 El trato con él/ella me resulta agotador.	,636		
24 A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incómodo/a con nuestra relación	,502		
6 Se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo.	,484		
19 Responde bien ante mis gestos o tono de voz cuando se está portando mal.	-,361	,406	
27 Comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo.		,747	
9 Comparte espontáneamente información sobre sí mismo/a.		,716	
7 Se siente muy orgulloso/a cuando le alabo.		,640	
3 Buscará consuelo en mí cuando se sienta disgustado/a.		,634	
1 Mantengo una relación cálida y afectuosa con él/ella.		,630	
15 Es fácil estar al tanto de lo que está sintiendo.		,623	
28 Mi relación con él/ella me hace sentir eficaz y competente.		,612	
5 Valora positivamente su relación conmigo.		,601	
12 Intenta agradarme.		,497	
4 Se muestra incómodo/a cuando le doy afecto físico o le toco.	,353	-,408	
10 Depende demasiado de mí.			,784
8 Se muestra muy afectado/a cuando se separa de mí.			,729
17 Se manifiesta celoso/a o dolido/a cuando dedico tiempo a otro niño.			,622
21 He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas.			,546
14 Me pide ayuda aunque realmente no la necesite.			,509
25 Se queja o llora cuando quiere algo de mí.	,396		,474

Pasaremos a analizar cada uno de los factores, comparando nuestra escala adaptada con la escala original.

FACTOR 1 (Conflicto).

Como hemos visto, el factor 1 (**conflicto**) determina el mayor porcentaje de varianza explicada y está compuesto por 12 ítems, tanto en la escala adaptada como en la original, aunque existe algún cambio con relación a los ítems seleccionados. Los doce ítems son los siguientes:

- 2 *Parece que siempre estamos enfrentados*
- 6 *Se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo*
- 11 *Se enfada conmigo fácilmente*
- 13 *Siente que le trato injustamente*
- 16 *Me ve como una fuente de crítica y castigo*
- 18 *Permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a*
- 19 *Responde bien ante mis gestos o tono de voz cuando se está portando mal* (En sentido inverso)
- 20 *El trato con él/ella me resulta agotador*
- 22 *Cuando está de mal humor, sé que vamos a tener un día largo y difícil*
- 23 *Sus sentimientos hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente*
- 24 *A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incómodo/a con nuestra relación*
- 26 *Es retorcido/a o manipulador/a conmigo*

Curiosamente, los ítems que no coinciden están cambiados de escala. En nuestra adaptación se incluye el ítem 6 (*Se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo*) en el primer factor (**conflicto**); mientras que en la escala original, este ítem aparece en el tercer factor (**dependencia**). Sin embargo, el ítem 25 (*Se queja o llora cuando quiere algo de mí*) en la escala original aparece en el primer factor, y en nuestra adaptación aparece en el tercero.

FACTOR 2 (Cercanía).

Con relación al factor 2 (**cercanía**), vemos que explica el 16 % de la varianza encontrada. Pero con relación a los ítems hay una pequeña diferencia. En nuestra adaptación, el factor 2 aglutina 10 ítems, uno menos que en la escala original; en concreto se trata del ítem 21 (*He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas*), que en nuestro caso formaría parte del tercer factor (**dependencia**). El resto de los ítems del factor 2 coincidirían en ambas escalas. Los diez ítems son los siguientes:

- 1 *Mantengo una relación cálida y afectuosa con él/ella*
- 3 *Buscará consuelo en mí cuando se sienta disgustado/a*
- 4 *Se muestra incómodo/a cuando le doy afecto físico o le toco* (En sentido inverso)
- 5 *Valora positivamente su relación conmigo*
- 7 *Se siente muy orgulloso/a cuando le alabo*
- 9 *Comparte espontáneamente información sobre sí mismo/a*
- 12 *Intenta agradarme*
- 15 *Es fácil estar al tanto de lo que está sintiendo*
- 27 *Comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo*
- 28 *Mi relación con él/ella me hace sentir eficaz y competente*

FACTOR 3 (Dependencia).

Con relación al tercer factor (**dependencia**) vemos que en nuestro caso solamente explicaría el 4,73 % de la varianza con un total de 6 ítems, mientras que en la escala original estaría compuesta por 5 ítems, explicando también un porcentaje bajo de la varianza, el 6 %. Como hemos explicado anteriormente, en nuestra adaptación, aparecería en este factor el ítem 25 (*Se queja o llora cuando quiere algo de mí*) que en la escala original aparece en el factor 1; y el ítem 21 (*He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas*), que en la escala original aparece en el factor 2. El resto de los ítems de la escala coincidirían. Los seis ítems que componen la escala son los siguientes:

- 8 *Se muestra muy afectado/a cuando se separa de mí*
- 10 *Depende demasiado de mí*
- 14 *Me pide ayuda aunque realmente no la necesite*

17 *Se manifiesta celoso/a o dolido/a cuando dedico tiempo a otro niño*

21 *He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas*

25 *Se queja o llora cuando quiere algo de mí*

Análisis factorial confirmatorio.

Aunque en los estudios de Pianta la dimensionalidad de la escala se obtuvo mediante análisis factoriales exploratorios, dada la importancia de esta escala para los objetivos de este trabajo, se procedió a establecer un modelo de tres factores, siguiendo la teoría de Pianta, y a su contrastación por medio de Análisis Factorial Confirmatorio. Los análisis fueron realizados con el programa LISREL 8.8 partiendo de las matrices de covarianza. El procedimiento utilizado para la estimación fue el de Máxima Verosimilitud. Se pusieron a prueba dos modelos: el modelo exacto de Pianta y un modelo modificado basado en los resultados del análisis factorial exploratorio de la adaptación española, que supone el cambio de escala de algunos ítems, como se ha explicado anteriormente.

En la Figura 3.5 se observa cómo se agrupan los diferentes ítems en función de los tres factores distintos en la Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS; Pianta, 2001). Como se muestra en la Tabla 3.13, todos los valores son significativos, empleándose diferentes indicadores para evaluar el ajuste del modelo (Tabla 3.14).

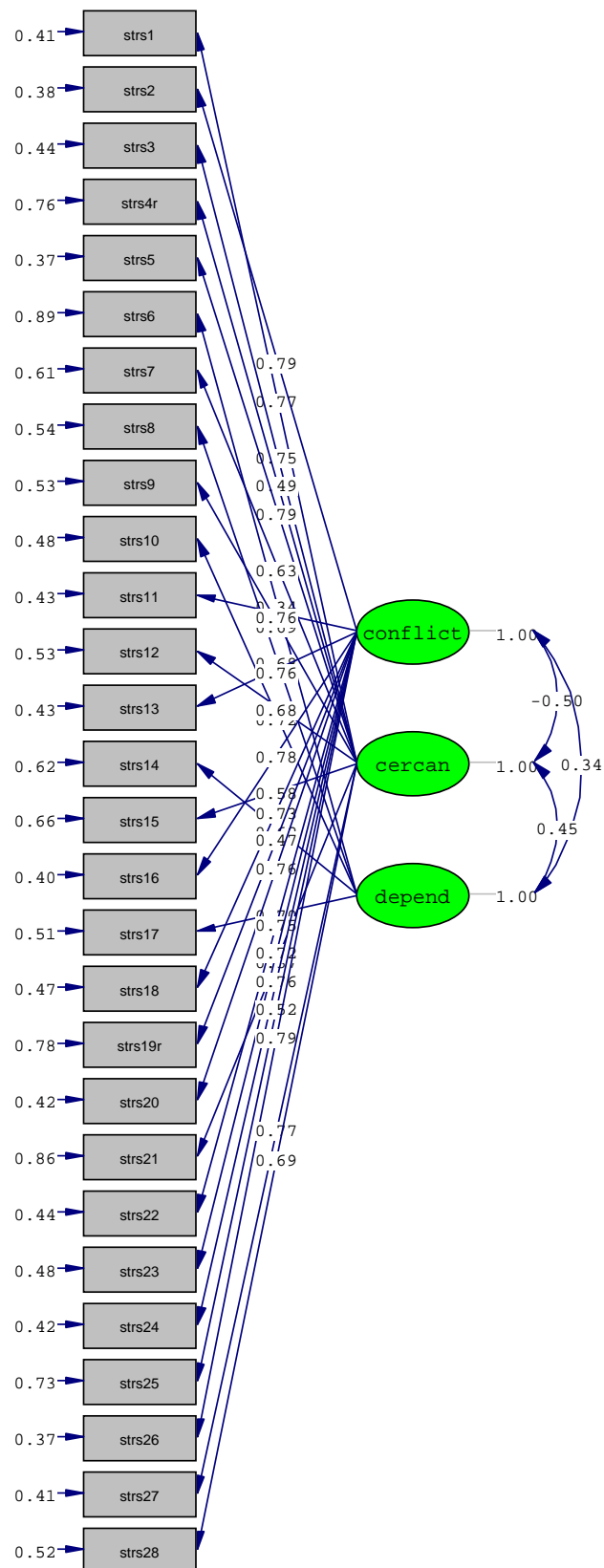


Figura 3.5. Análisis factorial confirmatorio de la STRS (Pianta 2001).

Tabla 3.13. Solución estandarizada de la STRS (Pianta, 2001).

	F1 Conflicto	F2 Cercanía	F3 Dependencia	R²
strs1	--	0.77***	--	0.59
strs2	0.79***	--	--	0.62
strs3	--	0.75***	--	0.56
strs4r	--	0.49***	--	0.24
strs5	--	0.79***	--	0.63
strs6	--	--	0.34***	0.11
strs7	--	0.63***	--	0.39
strs8	--	--	0.68***	0.46
strs9	--	0.69***	--	0.47
strs10	--	--	0.72***	0.52
strs11	0.76***	--	--	0.57
strs12	--	0.68***	--	0.47
strs13	0.76***	--	--	0.57
strs14	--	--	0.62***	0.38
strs15	--	0.58***	--	0.34
strs16	0.78***	--	--	0.60
strs17	--	--	0.70***	0.49
strs18	0.73***	--	--	0.53
strs19r	0.47***	--	--	0.22
strs20	0.76***	--	--	0.58
strs21	--	0.37***	--	0.14
strs22	0.75***	--	--	0.56
strs23	0.72***	--	--	0.52
strs24	0.76***	--	--	0.58
strs25	0.52***	--	--	0.27
strs26	0.79***	--	--	0.63
strs27	--	0.77***	--	0.59
strs28	--	0.69***	--	0.48

***: $p < .001$

Tabla 3.14. Índices de ajuste del modelo de tres factores de la STRS (Pianta, 2001).

Modelo	Índices de ajuste			
	χ^2 (347gl)	RMSEA	NFI	CFI
3 Factores	12646,99 ($p < .001$)	0,10	0,93	0,93

χ^2 : Chi cuadrado; df : grados de libertad; RMSEA: Error cuadrático medio de aproximación; NFI: Índice de ajuste normalizado; CFI: Índice de ajuste comparativo.

En la Figura 3.6 se muestra el modelo revisado según los resultados del análisis factorial exploratorio de la adaptación española de la STRS.

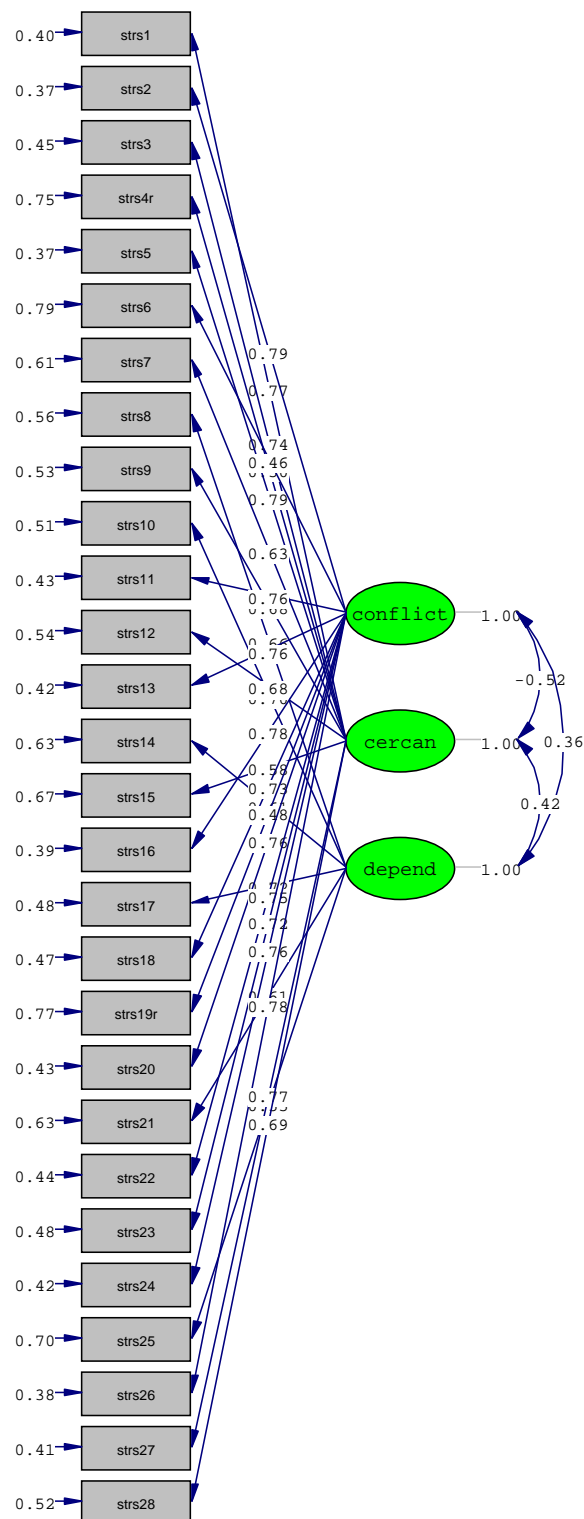


Figura 3.6. Análisis factorial confirmatorio de la adaptación española de la STRS.

En la Tabla 3.15 se observa que todos los valores son significativos, con los índices de ajuste que se presentan en la Tabla 3.16.

Tabla 3.15. Solución estandarizada de la adaptación española de la STRS.

	F1 Conflicto	F2 Cercanía	F3 Dependencia	R²
strs1	--	0.77***	--	0.60
strs2	0.79 ***	--	--	0.63
strs3	--	0.74 ***	--	0.55
strs4r	--	0.50 ***	--	0.25
strs5	--	0.79 ***	--	0.63
strs6	0.46 ***	--	--	0.21
strs7	--	0.63***	--	0.39
strs8	--	--	0.66 ***	0.44
strs9	--	0.68 ***	--	0.47
strs10	--	--	0.70 ***	0.49
strs11	0.76 ***	--	--	0.57
strs12	--	0.68 ***	--	0.46
strs13	0.76 ***	--	--	0.58
strs14	--	--	0.61***	0.37
strs15	--	0.58 ***	--	0.33
strs16	0.78 ***	--	--	0.61
strs17	--	--	0.72 ***	0.52
strs18	0.73 ***	--	--	0.53
strs19r	0.48 ***	--	--	0.23
strs20	0.76 ***	--	--	0.57
strs21	--	--	0.61 ***	0.37
strs22	0.75 ***	--	--	0.56
strs23	0.72 ***	--	--	0.52
strs24	0.76 ***	--	--	0.58
strs25	--	--	0.55 ***	0.30
strs26	0.78 ***	--	--	0.62
strs27	--	0.77 ***	--	0.59
strs28	--	0.69 ***	--	0.48

***: $p < .001$

Tabla 3.16. Índices de ajuste del modelo de tres factores en la adaptación española de la STRS.

Modelo	Índices de ajuste			
	χ^2 (347gl)	RMSEA	NFI	CFI
3 Factores	10859,49 ($p < .001$)	0,094	0,94	0,94

χ^2 : Chi cuadrado; *df*: grados de libertad; RMSEA: Error cuadrático medio de aproximación; NFI: Índice de ajuste normalizado; CFI: Índice de ajuste comparativo.

Los resultados de los análisis factoriales confirmatorios indican que el modelo de medición de tres factores -tanto en la escala original como en la adaptación española - se ajusta aceptablemente, siendo mejorado en ésta última, lo que sugiere que el cambio de ítems en nuestra adaptación es un cambio aceptable para mejorar la validez de la escala.

A modo de síntesis, señalamos que en la escala STRS original de Pianta, el factor 1 (conflicto) se compone de los ítems 2, 11, 13, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25 y 26; el factor 2 (Cercanía) se compone de los ítems 1, 3, 4, 5, 7, 9, 12, 15, 21, 27 y 28; y el factor 3 (Dependencia) de los ítems: 6, 8, 10, 14 y 17. En la adaptación española de la escala STRS, el factor 1 (Conflicto) está formado por los ítems 2, 6, 11, 13, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24 y 26; el factor 2 (Cercanía) por los ítems 1, 3, 4, 5, 7, 9, 12, 15, 27 y 28; y el factor 3 (Dependencia) por los ítems: 8, 10, 14, 17, 21 y 25.

B) Análisis de fiabilidad como consistencia interna del cuestionario.

La consistencia interna de la Escala de Relaciones Profesor-alumno ha resultado ser elevada. En concreto en el factor 1 (**Conflicto**) se obtiene un coeficiente alfa de ,880, en el factor 2 (**Cercanía**) se trataría de una fiabilidad media de ,851, y en el factor 3 (**Dependencia**) de ,739 (ver Tabla 3.17). Encontramos que la consistencia interna de la escala adaptada es muy similar a la escala original de Pianta (2001), cuyos coeficientes alfa para conflicto, cercanía y dependencia eran respectivamente ,92, ,86 y ,64.

Se calculan los índices de discriminación para cada ítem con su correspondiente factor, por medio de la *correlación corregida ítem-total* encontrando unos valores muy aceptables (Tabla 3.18., 3.19, y 3.20).

Tabla 3.17. Consistencia interna del cuestionario (STRS).

	Intervalo de confianza 95%		Alfa de Cronbach	Nº de elementos
1	0,874	0,886	,880	12
2	0,843	0,858	,851	10
3	0,726	0,753	,739	6

Tabla 3.18. Índices de discriminación de los ítems del factor 1 (Conflicto).

Elementos del cuestionario	Correlación elemento-total corregida
strs2 Parece que siempre estamos enfrentados.	,651
strs6 Se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo.	,383
strs11 Se enfada conmigo fácilmente.	,651
strs13 Siente que le trato injustamente.	,635
strs16 Me ve como una fuente de crítica y castigo.	,644
strs18 Permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a.	,654
strs19 Responde bien ante mis gestos o tono de voz cuando se está portando mal (Reconvertido).	,390
strs20 El trato con él/ella me resulta agotador.	,581
strs22 Cuando está de mal humor, sé que vamos a tener un día largo y difícil.	,656
strs23 Sus sentimientos hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente.	,588
strs24 A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incómodo/a con nuestra relación.	,509
strs26 Es retorcido/a o manipulador/a conmigo.	,644

Tabla 3.19. Índices de discriminación de los ítems del factor 2 (Cercanía).

Elementos del cuestionario	Correlación elemento-total corregida
strs1 Mantengo una relación cálida y afectuosa con él/ella	,640
strs3 Buscará consuelo en mí cuando se sienta disgustado/a.	,632
strs5 Valora positivamente su relación conmigo.	,600
strs7 Se siente muy orgulloso/a cuando le alabo.	,470
strs9 Comparte espontáneamente información sobre sí mismo/a.	,615
strs12 Intenta agradarme.	,476
strs4 Se muestra incómodo/a cuando le doy afecto físico o le toco	,361
strs15 Es fácil estar al tanto de lo que está sintiendo.	,515
strs27 Comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo.	,690
strs28 Mi relación con él/ella me hace sentir eficaz y competente	,576

Tabla 3.20. Índices de discriminación de los ítems del factor 3 (Dependencia).

Elementos del cuestionario	Correlación elemento-total corregida
strs8 Se muestra muy afectado/a cuando se separa de mí.	,496
strs10 Depende demasiado de mí.	,565
strs14 Me pide ayuda aunque realmente no la necesite.	,452
strs17 Se manifiesta celoso/a o dolido/a cuando dedico tiempo a otro niño.	,557
strs21 He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas.	,425
strs25 Se queja o llora cuando quiere algo de mí.	,383

C) Resumen de resultados (Adaptación española de la STRS).

El cuestionario de 28 ítems fue sometido a un análisis de componentes principales seguido de rotación Promax. A partir de la orientación proporcionada tanto por el criterio de Kaiser como por el criterio Scree test, se retuvieron 3 factores diferenciados, que en su conjunto explicaban un 48,25 % de la varianza total. Los análisis factoriales confirmatorios señalan una validez estructural ligeramente superior a la mostrada por la escala STRS original de Pianta (2001).

Factor 1: **Conflicto**. Está formado por 12 elementos que hacen referencia a la percepción de conflicto en la relación que mantiene el profesor con un determinado alumno. Los ítems son del tipo: “*Parece que siempre estamos enfrentados*”, “*El trato con él/ella me resulta agotador*” y “*Sus sentimientos hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente*”.

Factor 2: **Cercanía**. Está formado por 10 elementos que hacen referencia a la percepción de cercanía en la relación que mantiene el profesor con un determinado alumno; por ejemplo: “*Mantengo una relación cálida y afectuosa con él/ella*”, “*Buscará consuelo en mí cuando se sienta disgustado/a*” y “*Es fácil estar al tanto de lo que está sintiendo*”.

Factor 3: **Dependencia**. Sus 6 elementos hacen referencia a la percepción de dependencia en la relación que mantiene el profesor con un determinado alumno, y son del tipo: *Se muestra muy afectado/a cuando se separa de mí* y *Me pide ayuda aunque realmente no la necesite*.

3.4.1.3.- Cuestionario sobre Atributos del Alumno (CAA).

Para analizar la percepción del profesor sobre la relación que mantiene con sus alumnos, y más concretamente, determinar algunas características del alumno que pudieran influir en la calidad de esta relación, nos proponemos como objetivo: *elaborar y validar el Cuestionario sobre atributos del alumno (CAA)*.

A) Análisis de la dimensionalidad del cuestionario.

Para llevar a cabo el análisis factorial del cuestionario se examinó previamente el índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = ,92$) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 36497,07$, $p < ,000$), sugiriendo que el análisis factorial resulta pertinente a priori.

Se realiza un análisis factorial exploratorio teniendo en cuenta los 20 ítems del Cuestionario de atributos del alumno (CAA). El método de extracción utilizado es el análisis de componentes principales y el método de rotación es de normalización Promax con Kaiser.

Se han extraído cuatro factores, guiándonos por el criterio del “scree test”. El conjunto de los cuatro factores explica un 55,64 % de la varianza total.

En la Tabla 3.21 se presenta la matriz factorial rotada permitiendo identificar los ítems que pertenecen a cada uno de los factores. Como se puede observar, hemos eliminado un ítem, en concreto el ítem person5 (*“es conformista”*), porque aunque saturaba claramente en el cuarto factor que denominamos **“Sumisión”**, la fiabilidad se veía sensiblemente disminuida.

Tabla 3.21. Matriz factorial rotada (CAA).

	Factores				Comunalidades después de la extracción
	1	2	3	4	
academ6 Obtiene buenos resultados académicos	,932				,768
academ5 Tiene buena memoria	,869				,632
academ2 Presta atención	,812				,772
academ4 Manifiesta interés por el aprendizaje	,803				,781
academ3 Se esfuerza	,757				,751
academ1 Tiene buena comprensión lectora	,648				,365
person3 Es emprendedor/a	,507				,512
person4 Es independiente	,451		,329	-,324	,179
relac1 Pega o agrede a los otros		,946			,845
relac3 Se pelea fácilmente		,875			,762
relac6 Molesta o insulta a los demás		,710			,674
relac2 Recibe agresiones de los demás		,693			,363
relac4 Participa alegremente en actividades de grupo			,847		,651
relac7 Se relaciona con los demás fácilmente			,794		,571
relac5 Ayuda a los demás			,613		,540
person1 Es introvertido/a			-,457	,449	,247
person6 Es tranquilo/a				,671	,504
person7 Es obediente				,508	,654
person2 Es dominante				-,499	,432

(Nota: Se han omitido las saturaciones inferiores a ,30)

Tabla 3.22. Correlaciones entre los factores del Cuestionario de Atributos del Alumno.

Componente	1	2	3	4
1	1,000	-,356	,680	,334
2	-,356	1,000	-,393	-,594
3	,680	-,393	1,000	,316
4	,334	-,594	,316	1,000

Como se puede observar en la Tabla 3.22, las correlaciones entre el primer factor y el tercero son altas (,680); las correlaciones entre el cuarto factor con el primero y con el tercero, aunque no son elevadas, sí son positivas (,334 y ,316); mientras, como era de

esperar, las correlaciones entre el segundo factor y el resto de los factores son en todos los casos negativas (- ,356, - ,393 y - ,594).

B) Análisis de fiabilidad del cuestionario.

La consistencia interna del Cuestionario de Relaciones en la Infancia ha resultado ser media-alta. En concreto en el factor 1 (**Atributos académicos**) se obtiene una fiabilidad alta con un coeficiente alpha de ,893, en el factor 2 (**Acoso entre iguales**) se trataría de una fiabilidad alta de ,864, en el factor 3 (**Habilidades sociales y prosociales**) el coeficiente alpha es de ,713 indicando una fiabilidad aceptable y en el factor 4 (**Sumisión**), el coeficiente alpha es de ,697 (Tabla 3.23).

Tabla 3.23. Consistencia interna del Cuestionario de Atributos del Alumno.

	Intervalo de confianza 95%		Alfa de Cronbach	Nº de elementos
1	0,887	0,898	,893	8
2	0,857	0,872	,864	4
3	0,697	0,728	,713	4
4	0,679	0,714	,697	3

Tabla 3.24. Índices de discriminación de los ítems del factor 1 (Atributos académicos).

Elementos del cuestionario	Correlación elemento-total corregida
academ1 Tiene buena comprensión lectora	,552
academ2 Presta atención	,790
academ3 Se esfuerza	,770
academ4 Manifiesta interés por el aprendizaje	,795
academ5 Tiene buena memoria	,748
academ6 Obtiene buenos resultados académicos	,824
person3 Es emprendedor/a	,597
person4 Es independiente	,349

Se calculan los índices de discriminación para cada ítem con su correspondiente factor, por medio de la *correlación corregida ítem-total*, encontrando unos valores muy aceptables (Tablas 3.24; 3.25; 3.26 y 3.27).

Tabla 3.25. Índices de discriminación de los ítems del factor 2 (Acoso entre iguales).

Elementos del cuestionario	Correlación elemento-total corregida
relac1 Pega o agrede a los otros	,829
relac2 Recibe agresiones de los demás	,528
relac3 Se pelea fácilmente	,796
relac6 Molesta o insulta a los demás	,722

Tabla 3.26. Índices de discriminación de los ítems del factor 3 (Habilidades sociales y prosociales).

Elementos del cuestionario	Correlación elemento-total corregida
person1 Es introvertido/a (reconvertido)	,282
relac4 Participa alegremente en actividades de grupo	,631
relac5 Ayuda a los demás	,531
relac7 Se relaciona con los demás fácilmente	,625

Tabla 3.27. Índices de discriminación de los ítems del factor 4 (Sumisión).

Elementos del cuestionario	Correlación elemento-total corregida
person2 Es dominante (Reconvertido)	,432
person6 Es tranquilo/a	,574
person7 Es obediente	,543

C) Resumen de resultados (CAA).

El cuestionario final de 19 ítems (se ha eliminado uno de los ítems originales), agrupados en tres apartados, fue sometido a un análisis de componentes principales seguido de rotación Promax. A partir de la orientación proporcionada tanto por el criterio de Kaiser como por el criterio Scree test, se retuvieron 4 factores diferenciados, que en su conjunto explicaban un 55,64 % de la varianza total.

Factor 1: **Atributos académicos**. El Factor 1 aglutina el mayor número de ítems. Está formado por 8 elementos que hacen referencia a una serie de atributos que tienen relación directa con el aprendizaje y con algunas cualidades que lo favorecen, por ejemplo: *“Tiene buena comprensión lectora”*, *“Obtiene buenos resultados académicos”* y *“Es emprendedor/a”*.

Factor 2: **Acoso entre iguales**. Está formado por cuatro ítems. Sus elementos hacen referencia a la carencia de habilidades para mantener buenas relaciones con los compañeros. Entre los ítems que lo componen destacamos: *“Recibe agresiones de los demás”*, *“Se pelea fácilmente”* y *“Molesta o insulta a los demás”*.

Factor 3: **Habilidades sociales y prosociales**. El Factor 3 está formado por un total de cuatro ítems. Sus cuatro elementos hacen referencia a aspectos relacionados con las buenas habilidades sociales y con las conductas prosociales. Por ejemplo: *“Participa alegremente en actividades de grupo”*, *“Es introvertido/a (reconvertido)”* y *“Ayuda a los demás”*.

Factor 4: **Sumisión**. Se compone únicamente de tres ítems. Sus elementos hacen referencia a aspectos relacionados con la facilidad de estos niños para adaptarse a las demandas del contexto escolar y con el bajo nivel de dominancia en sus relaciones en dicho contexto. Los tres ítems que componen la escala son: *“Es dominante (Reconvertido)”*, *“Es tranquilo/a”* y *“Es obediente”*.

3.4.2.- SOBRE LOS ESTILOS DE APEGO EN EL PROFESORADO.

Los siguientes resultados están centrados en el contraste de las hipótesis basadas en dos de nuestros objetivos básicos, *analizar el tipo de apego de los profesores de educación infantil y educación primaria y determinar si existe relación entre su estilo de apego y sus recuerdos de relaciones significativas en su infancia.*

3.4.2.1- Estilo de apego predominante en el profesorado.

En los estudios que hemos revisado el tipo de apego con un porcentaje más elevado coincide con el de apego seguro en la mayoría de las culturas (van Ijzendoorn y Sagi, 1999; Schmitt et al., 2004); en concreto, en la población española encontramos que el apego seguro se encuentra en un porcentaje significativamente mayor al resto de los estilos de apego (Alonso-Arbiol, 2002; Romero Escobar, 1999; Yámoz, 2001), por lo que podemos esperar que el tipo de apego de los profesores encuestados sea mayoritariamente seguro (Hipótesis 1.1).

En la Tabla 3.28 y en la Figura 3.7 se observa el porcentaje de profesores en prácticas que presentan un tipo u otro de apego.

Tabla 3.28. Tipo de apego de los profesores en prácticas.

Tipo de apego	N = 395	Porcentaje
Apego seguro	220	55,7%
Apego rechazante	49	12,4%
Apego preocupado	83	21,0%
Apego temeroso	43	10,9%

Teniendo en cuenta el sexo de los profesores (Tabla 3.29) y mediante contrastes ji-cuadrado, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre tipo de apego y sexo (χ^2 (395,3) = 4,52; $p = ,21$), aunque se observa una pequeña variación en los

porcentajes. En concreto los varones presentan apego rechazante en mayor proporción y apego preocupado en menor proporción con relación a las mujeres, como se puede apreciar en la Figura 3.8.

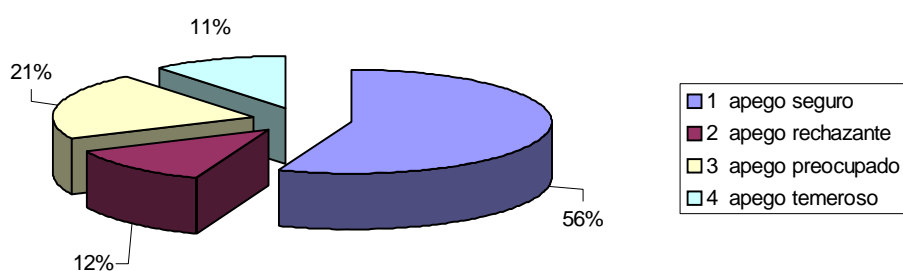


Figura 3.7. Estilos de apego de los profesores en prácticas

Tabla 3.29. Tipo de apego de los profesores en prácticas (en función del sexo).

Tipo de apego	Sexo	N = 395	Porcentaje
Apego seguro	Varones	64	55,65 %
	Mujeres	156	55,71 %
Apego rechazante	Varones	20	17,39 %
	Mujeres	29	10,36 %
Apego preocupado	Varones	20	17,39 %
	Mujeres	63	22,50 %
Apego temeroso	Varones	11	9,57 %
	Mujeres	32	11,43 %

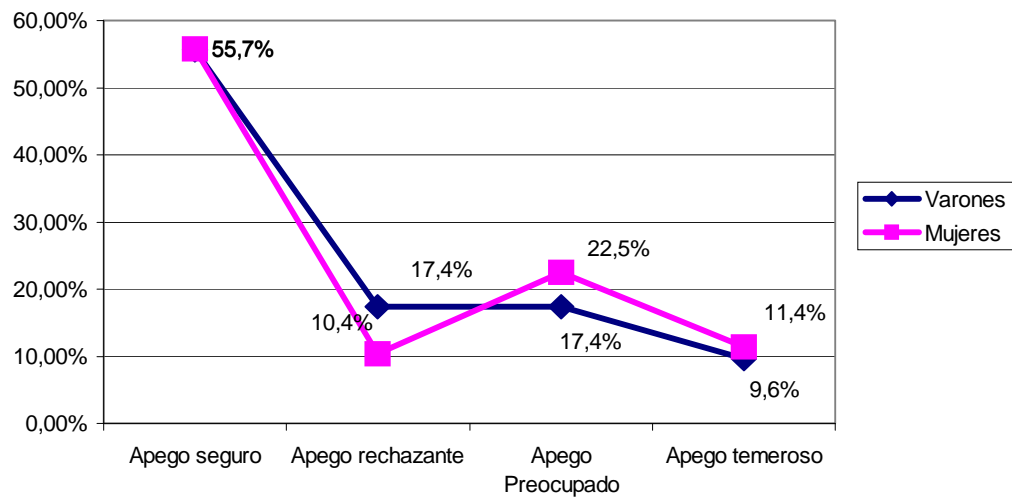


Figura 3.8. Estilos de apego de los profesores en prácticas (en función del sexo).

Si analizamos la muestra de profesores en ejercicio, también encontramos que el porcentaje de apego seguro es significativamente mayor que el resto de los estilos (ver Figura 3.9 y Tabla 3.30).

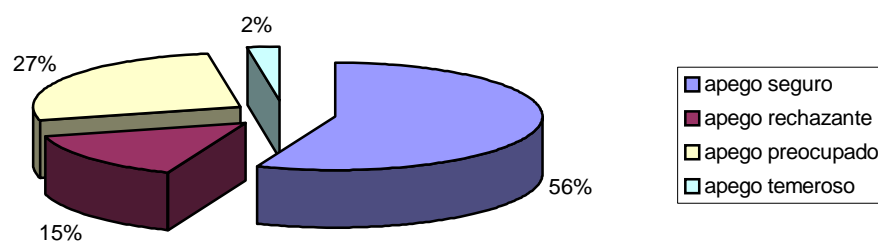


Figura 3.9. Estilos de apego de los profesores en ejercicio.

Tabla 3.30. Tipo de apego de los profesores en ejercicio.

Tipo de apego	N = 41	Porcentaje
Apego seguro	23	56,1%
Apego rechazante	6	14,6%
Apego preocupado	11	26,9%
Apego temeroso	1	2,4%

Comparando los estilos de apego en función de la experiencia del profesor, es decir, si comparamos la muestra de profesores en prácticas y la muestra de profesores en ejercicio (Figura 3.10) encontramos semejanzas en los porcentajes de los diferentes estilos de apego, no mostrando diferencias estadísticamente significativas entre ellos ($\chi^2 (436,4) = 3,36, p = ,50$).

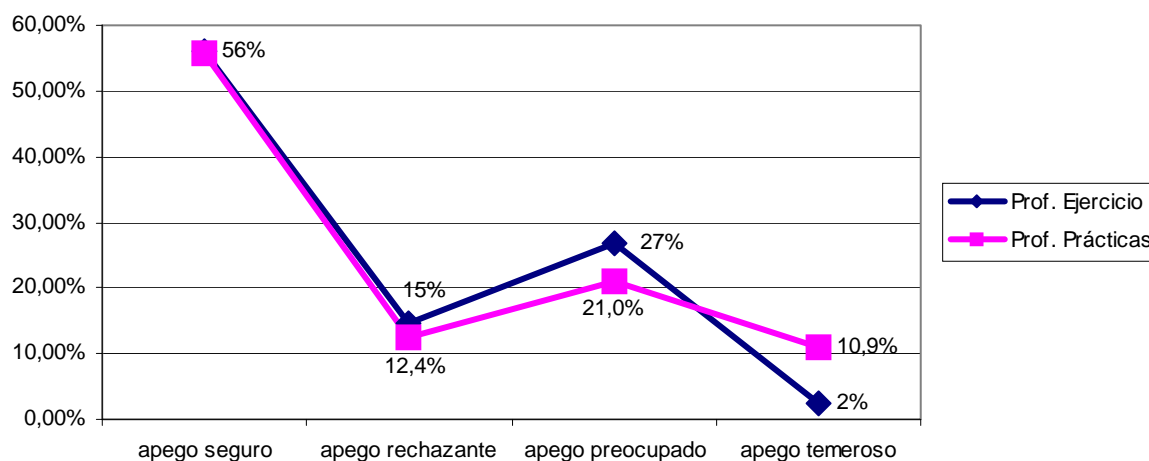


Figura 3.10. Estilos de apego de los profesores en prácticas y en ejercicio.

Se observan claras diferencias en los porcentajes de distribución del estilo de apego en función de la especialidad de los profesores en prácticas (Figura 3.11), probablemente debido al reducido número de profesores de algunas especialidades (ver porcentajes en Tabla 3.1 en descripción de la muestra); pero estas diferencias no son estadísticamente significativas ($\chi^2 (395,18) = 14,24, p = ,71$).

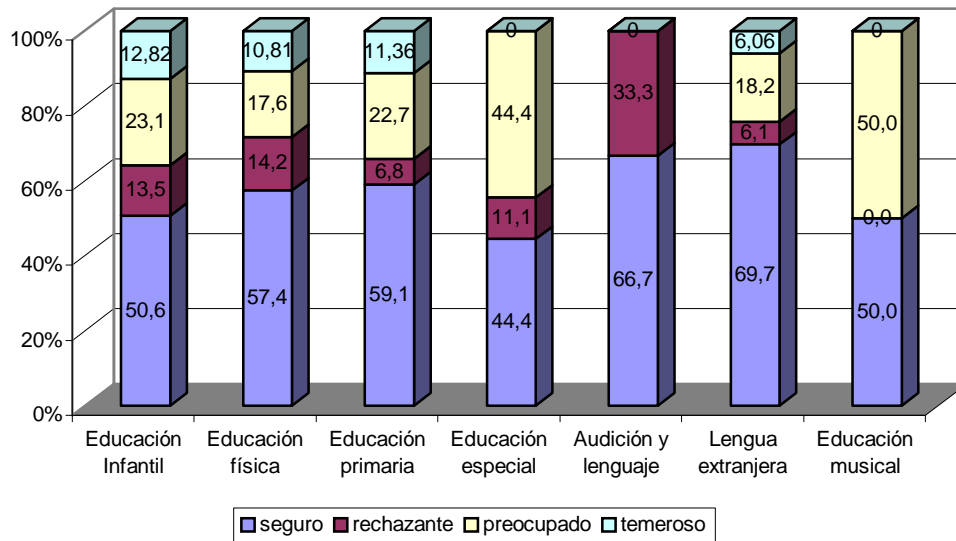


Figura 3.11. Estilos de apego de los profesores en prácticas (en función de la especialidad).

Si agrupamos a los profesores en prácticas teniendo en cuenta su especialidad, pero formando solamente dos grupos en función de su campo de trabajo -educación infantil y educación primaria-, observamos en la Figura 3.12 que ya no se aprecian grandes diferencias en cuanto a sus estilos de apego, y que éstas tampoco son estadísticamente significativas ($\chi^2(395,3) = 2,82, p = ,42$).

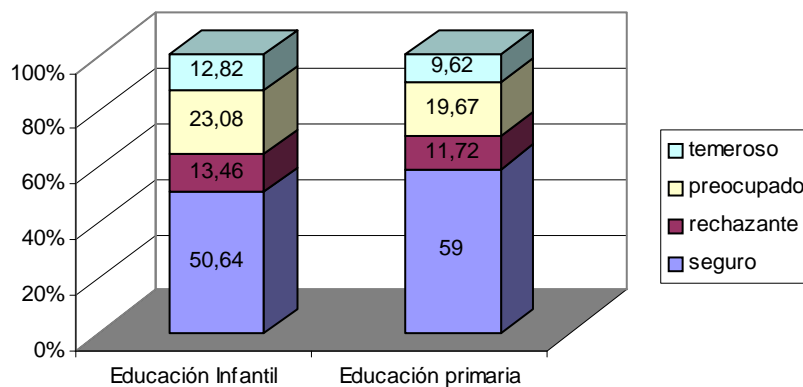


Figura 3.12. Estilos de apego de los profesores en prácticas (educación infantil/educación primaria).

Otro aspecto que tenemos en cuenta para analizar si existen diferencias en el tipo de apego es el número de hermanos del profesor en prácticas, y la posición que ocupa entre ellos. En la Figura 3.13 se observan los porcentajes de los distintos estilos de apego

teniendo en cuenta el número total de hermanos, y aunque, como se puede observar, estos porcentajes son muy dispares, esto es debido probablemente al reducido número de sujetos que han completado estos datos, ya que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2 (42,12) = 7,13, p = ,85$). Lo mismo sucede si tenemos en cuenta la posición que ocupa el sujeto dentro de la familia: en la Figura 3.14 se aprecian diferencias muy grandes en cuanto a los porcentajes de apego, pero tenemos que tener en cuenta que la muestra es muy reducida y que las diferencias encontradas no son estadísticamente significativas ($\chi^2 (42,15) = 13,39, p = ,57$).

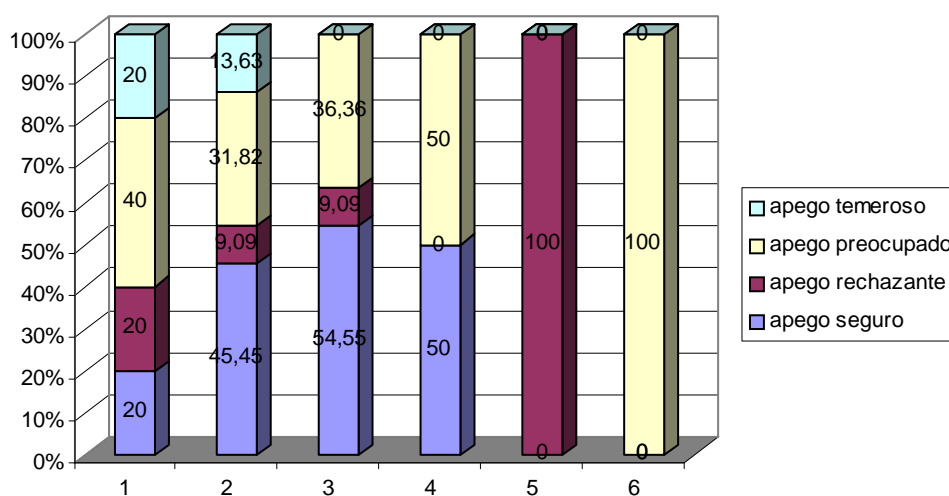


Figura 3.13. Estilos de apego de los profesores en prácticas (en función del número de hermanos).

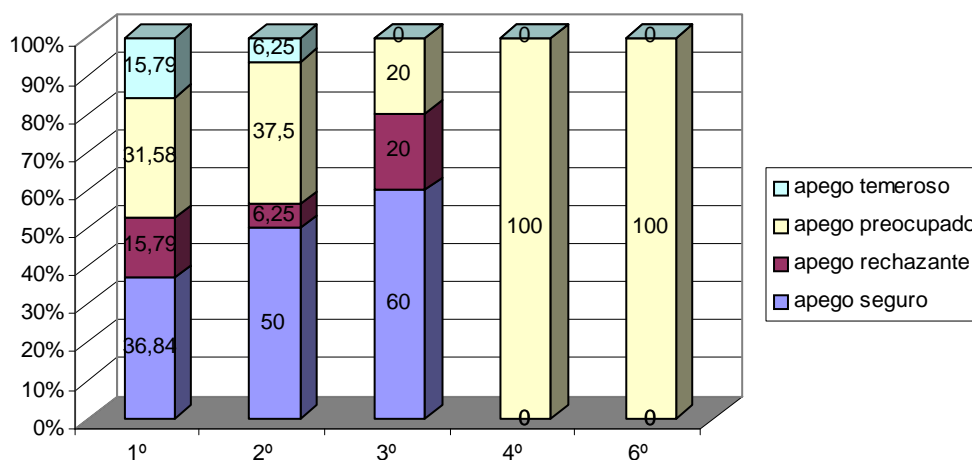


Figura 3.14. Estilos de apego de los profesores en prácticas (en función de la posición que ocupan entre los hermanos).

3.4.2.2. Modelo de sí mismo y modelo de los otros en el profesorado.

Desde el modelo de apego adulto de Bartholomew (1990; Bartholomew y Horowitz, 1991), se plantea un modelo bidimensional con cuatro categorías de apego; es decir, cada uno de los prototipos de apego es el resultado de la combinación de dos dimensiones: el “modelo de sí mismo” y el “modelo de los otros”. En concreto, Bartholomew señala que el apego seguro se caracteriza por un modelo positivo de sí mismo y de los otros, por lo que podemos suponer que la mayoría de los profesores de nuestra muestra tendrán un modelo positivo de sí mismo y de los otros (Hipótesis 1.2).

Para la obtención de las puntuaciones sobre el modelo de sí mismo, a la suma de las puntuaciones en el apego seguro y las puntuaciones en el apego rechazante le restamos la suma de las puntuaciones del apego preocupado y del apego temerosos (Griffin y Bartholomew, 1994a). Si la puntuación obtenida es positiva, el modelo de sí mismo es positivo, mientras que una puntuación negativa indica que el modelo de sí mismo es valorado negativamente.

Para obtener las puntuaciones sobre el modelo de los otros, a la suma de las puntuaciones en el apego seguro más las puntuaciones en el apego preocupado le restamos la suma de las puntuaciones del apego rechazante y del apego temerosos (Griffin y Bartholomew, 1994a). Si la puntuación obtenida es positiva, el modelo de los otros es positivo, mientras que una puntuación negativa indica que el modelo de los otros es valorado negativamente (Ver Tabla 3.31).

Tabla 3.31. Fórmulas para obtener las dimensiones: modelo de sí mismo y modelo de los otros.

$$\text{“modelo de sí mismo”} = (\text{seguro} + \text{rechazante}) - (\text{preocupado} + \text{temeroso})$$

$$\text{“modelo de los otros”} = (\text{seguro} + \text{preocupado}) - (\text{rechazante} + \text{temeroso})$$

Modelo de sí mismo y modelo de los otros en los profesores en prácticas.

La puntuación media obtenida por los profesores es prácticas en relación al modelo de sí mismo es de 1,4 con una desviación típica de 3,89, con un rango de puntuaciones que van desde -10 hasta +10. En la Figura 3.15, el histograma nos permite apreciar la distribución de nuestra variable cuantitativa, mostrando la concentración relativa del número de casos dentro de cada uno de los intervalos, observando cómo predominan las puntuaciones positivas sobre la valoración de sí mismo. También apreciamos la curva normal con una simetría negativa (-,357, con un error típico de asimetría de ,123).

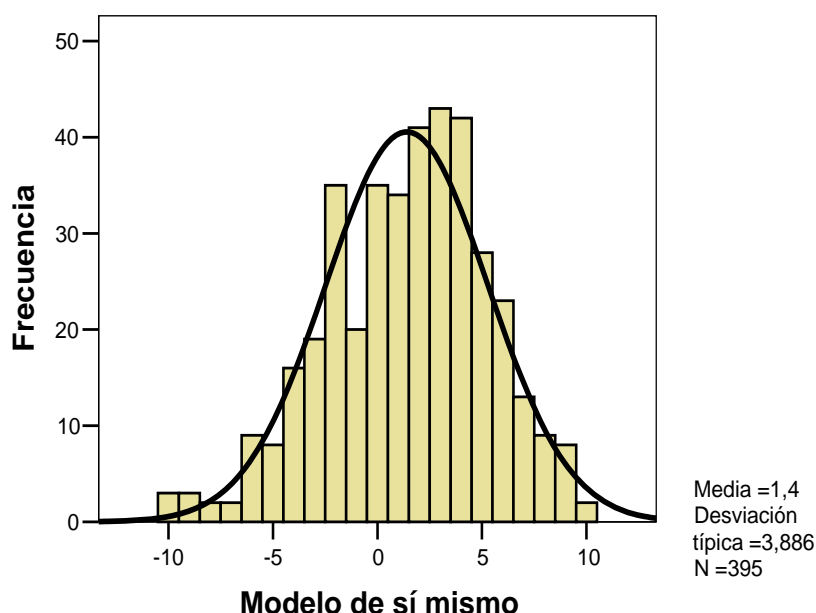


Figura 3.15. Modelo de sí mismo (Profesores en prácticas).

En cuanto al modelo de los otros, la puntuación media obtenida es de 1,66 con una desviación típica de 3,05, con un rango de puntuaciones que van desde -10 hasta +10. En la Figura 3.16, el histograma nos permite apreciar la concentración relativa del número de casos dentro de cada uno de los intervalos, observando cómo predominan las valoraciones positivas también con relación al modelo de los otros. En cuanto a la dispersión de la distribución, apreciamos la curva normal con una simetría negativa (-,276, con un error típico de asimetría de ,123).

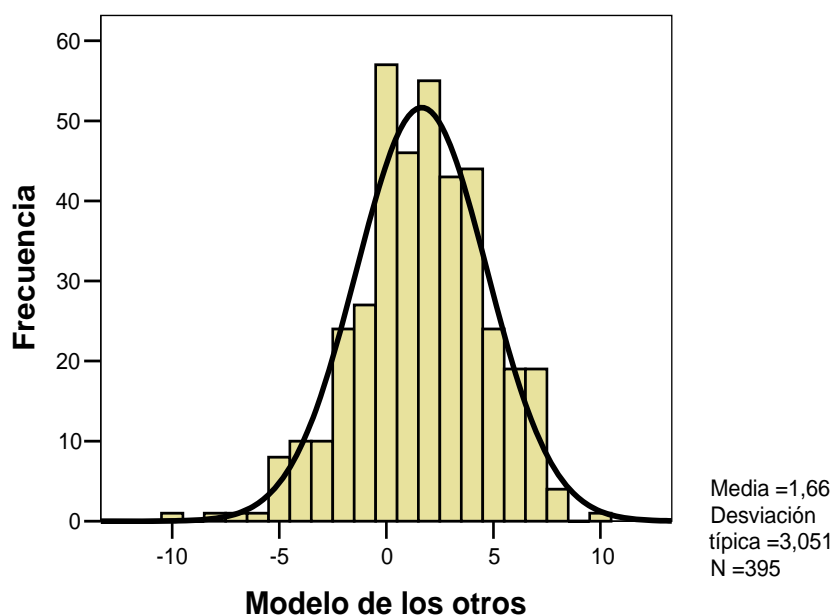


Figura 3.16. Modelo de los otros (Profesores en prácticas).

Para analizar si existe relación entre el modelo de sí mismo y el modelo de los otros, utilizamos el coeficiente de correlación de Pearson, considerando que es el más adecuado dado que en nuestro caso las variables son continuas. La correlación de Pearson entre las dos variables es de 0,064 ($p = ,20$), no significativa, coincidiendo con los planteamientos teóricos de Bartholomew.

Modelo de sí mismo y modelo de los otros en los profesores en ejercicio.

En el caso de los profesores en ejercicio también encontramos que predominan los modelos positivos de sí mismo y de los otros (ver Figuras 3.17 y 3.18) y que no existe correlación entre los dos modelos. La puntuación media en el modelo de sí mismo es de 1,8 con una desviación típica de 3,85, dentro de un rango de puntuaciones que van desde -9 hasta +11. El histograma que se presenta en la Figura 3.17 muestra la concentración relativa del número de casos dentro de cada uno de los intervalos, observándose el predominio de las puntuaciones positivas en la valoración del modelo de sí mismo. También apreciamos la curva normal con una simetría negativa (-,223, con un error típico de asimetría de ,369).

La puntuación media obtenida en el modelo de los otros, en el caso de los profesores en ejercicio, es de 2,05 con una desviación típica de 3,11, con un rango de puntuaciones que van desde -5 hasta +7. En la Figura 3.18, el histograma nos permite apreciar la concentración relativa del número de casos dentro de cada uno de los intervalos, observando cómo predominan las valoraciones positivas también con relación al modelo de los otros. En cuanto a la dispersión de la distribución, apreciamos la curva normal con una simetría negativa (-,411, con un error típico de asimetría de ,369).

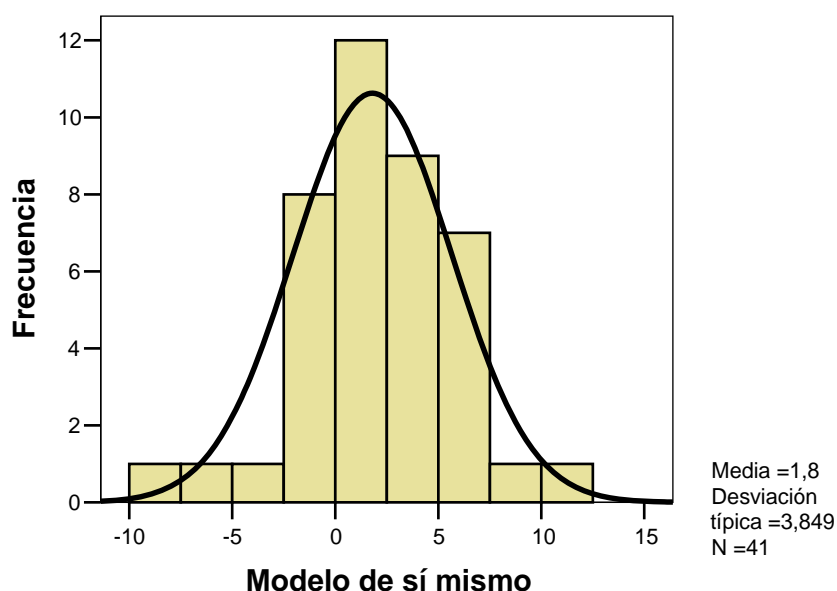


Figura 3.17. Modelo de sí mismo (Profesores en ejercicio).

Utilizamos el coeficiente de correlación de Pearson para analizar si existe relación entre el modelo de sí mismo y el modelo de los otros de los profesores en ejercicio, considerando que es el más adecuado en nuestro caso, dado que las variables son continuas. Los resultados nos indican una correlación de -0,16 ($p = ,92$); de la misma manera que en la muestra de profesores en prácticas, no existen relaciones significativas entre el modelo de sí mismo y el modelo de los otros.

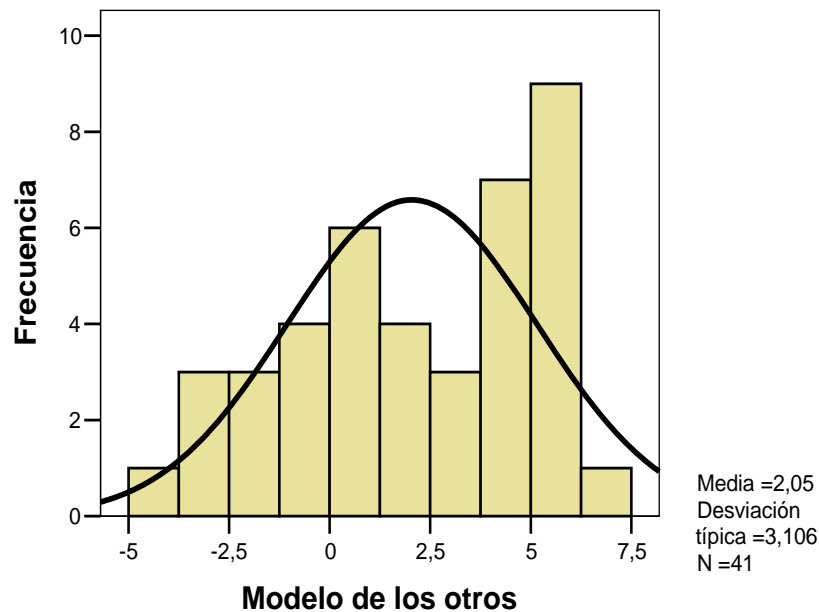


Figura 3.18.: Modelo de los otros (Profesores en ejercicio).

Modelo de sí mismo y modelo de los otros en función del estilo de apego y del sexo de los profesores en prácticas.

Se ha puesto a prueba la hipótesis de la diferencia entre el modelo de sí mismo y el modelo de los otros cruzado con el tipo de apego y el sexo, mediante un modelo de análisis de varianza mixto de $2 \times 4 \times 2$, con un factor intra-sujetos (modelo de sí mismo y modelo de los otros) y dos factores inter-sujetos (apego y sexo).

En la Tabla 3.32 mostramos las medias y las desviaciones típicas de los modelos en función del sexo. En concreto, no se observan diferencias significativas entre el modelo de sí mismo y de los otros ($F=2,26$; $p=,133$; $\eta^2=,006$; potencia observada= ,323), pero sí se encuentran estas diferencias significativas si se tiene en cuenta el tipo de apego ($F=12,83$; $p=,000$; $\eta^2=,090$; potencia observada= ,1). En cuanto al sexo del profesorado tampoco se encuentran diferencias significativas ($F=1,23$; $p=,268$; $\eta^2=,003$; potencia observada= ,198). Tampoco hay diferencias estadísticamente significativas en el modelo cuando se considera la triple interacción ($F=,383$; $p=,765$; $\eta^2=,003$; potencia observada= ,126).

Tabla 3.32. Medias y desviaciones típicas de los modelos de sí mismo y de los otros en función del sexo.

Apego	Sexo	N	Modelo de sí mismo		Modelo de los otros	
			Media	Desvi. Típ.	Media	Desvi. Típ.
Seguro	Varón	64	1,66	0,48	1,47	0,50
	Mujer	156	1,62	0,49	1,56	0,50
	Total	220	1,63	0,48	1,54	0,50
Rechazante	Varón	20	1,45	0,51	1,05	0,22
	Mujer	29	1,38	0,49	1,10	0,31
	Total	49	1,41	0,50	1,08	0,28
Preocupado	Varón	20	1,20	0,41	1,55	0,51
	Mujer	63	1,03	0,18	1,33	0,48
	Total	83	1,07	0,26	1,39	0,49
Temeroso	Varón	11	1,18	0,40	1,00	0,00
	Mujer	32	1,03	0,18	1,00	0,00
	Total	43	1,07	0,26	1,00	0,00
Total	Varón	115	1,50	0,50	1,37	0,48
	Mujer	280	1,40	0,49	1,40	0,49
	Total	395	1,43	0,50	1,39	0,49

Esta ausencia de significación se mantiene cuando consideramos el sexo, pero se manifiesta un efecto de interacción con el tipo de apego que pone de relieve que existen dos grupos en los que sí hay diferencias entre los dos tipos de apego, que son el rechazante y el preocupado; y estas diferencias se mantienen cuando consideramos la triple interacción con el sexo lo que quiere decir que estas diferencias que hemos encontrado se manifiestan por igual en ambos sexos (Figuras 3.19 y 3.20).

Una vez que se ha determinado la existencia de diferencias significativas entre los distintos tipos de apego con relación a los modelos de sí mismo y de los otros, se exploran estas diferencias a posteriori, utilizando el contraste de Bonferroni. Sobre el modelo de sí mismo, se encuentran las siguientes diferencias estadísticamente significativas ($p < ,001$): los sujetos con apego seguro y rechazante puntúan más alto que los sujetos con apego preocupado y temeroso; no encontrándose diferencias significativas entre los sujetos

seguros y rechazantes, ni entre los preocupados y temerosos. En cuanto al modelo de los otros, también se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p < ,001$), en concreto los sujetos con apego seguro y preocupado puntúan más alto que los sujetos con apego rechazante y temeroso; no se encuentran diferencias significativas entre los sujetos seguros y preocupados, ni entre los rechazantes y temerosos (Figura 3.21).

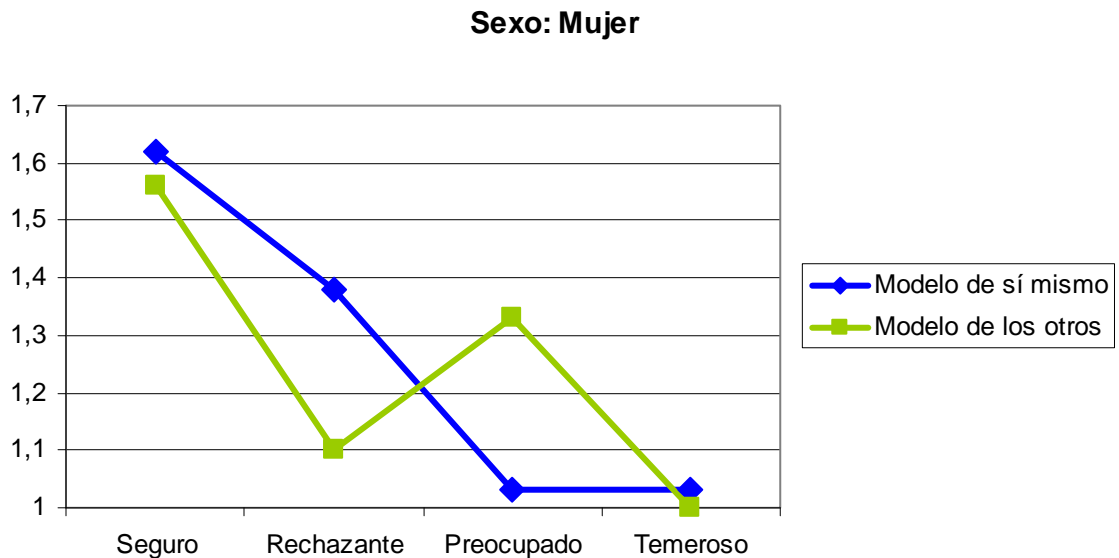


Figura 3.19. Modelo de sí mismo y modelo de los otros en función del estilo de apego en mujeres.

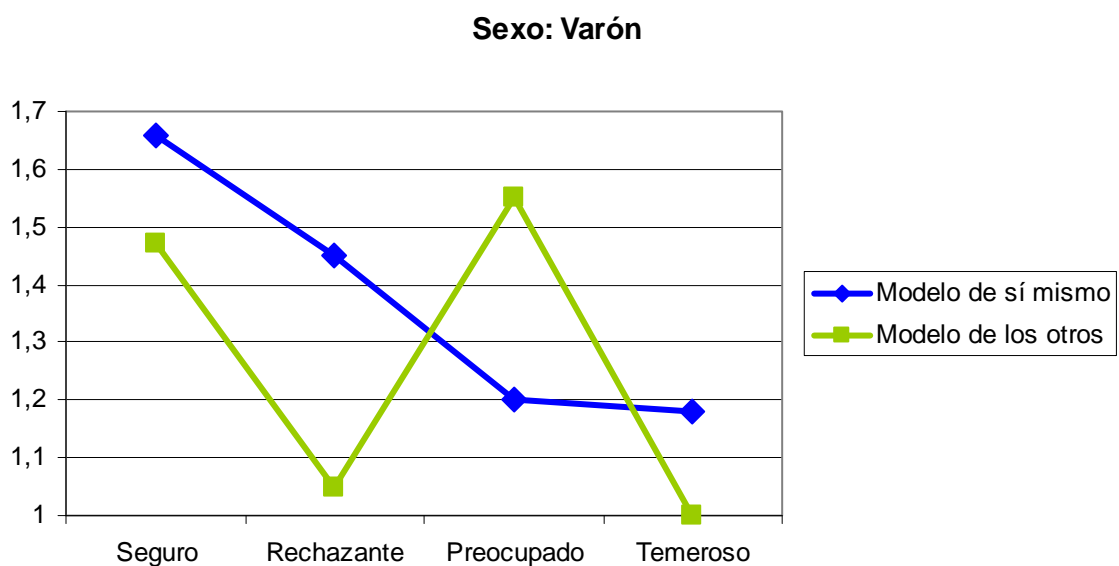


Figura 3.20. Modelo de sí mismo y modelo de los otros en función del estilo de apego en varones

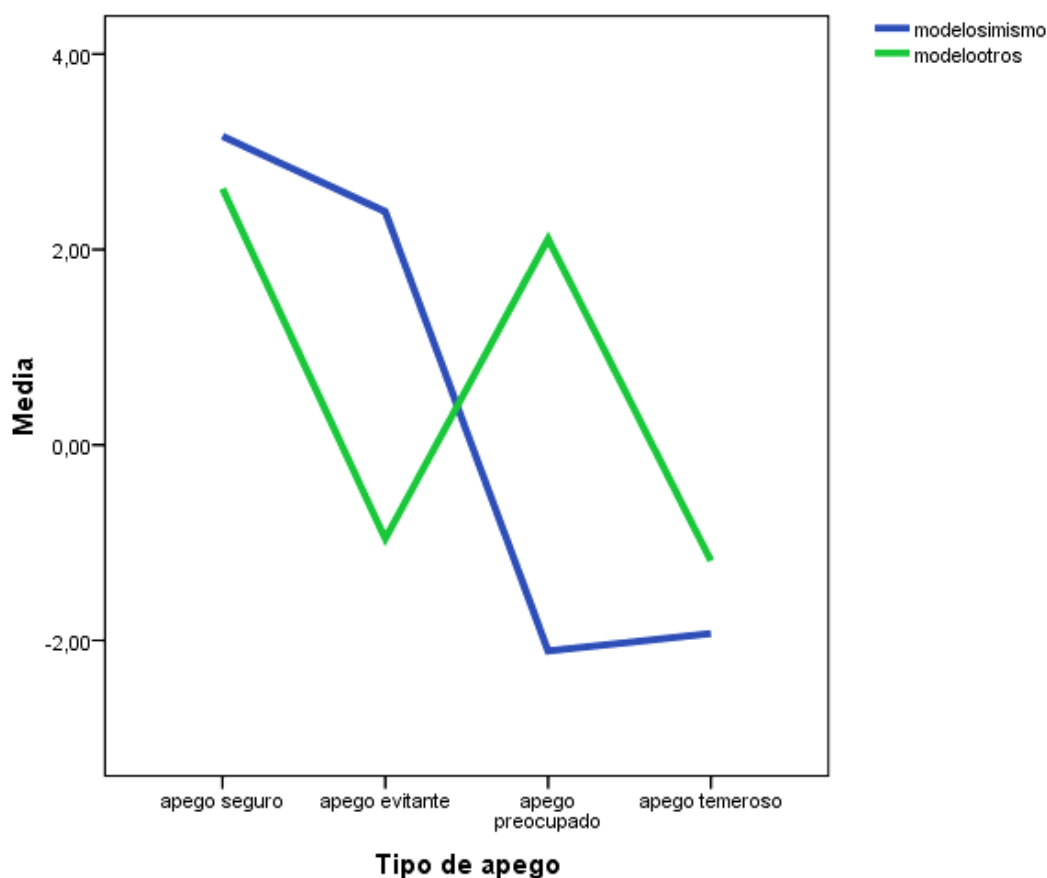


Figura 3.21. Modelo de sí mismo y de los otros en función del estilo de apego.

3.4.2.3. Niveles de ansiedad y evitación en el profesorado.

El modelo de apego adulto de Bartholomew (1990; Bartholomew y Horowitz, 1991) también hace referencia a dos dimensiones cuya combinación da lugar a los cuatro estilos de apego: la ansiedad y la evitación. En base a los datos de Bartholomew sobre los niveles bajos de ansiedad y evitación que caracterizan al apego seguro, consideramos que los profesores de nuestra muestra presentarán mayoritariamente niveles bajos de ansiedad y evitación (Hipótesis 1.3).

Para obtener las puntuaciones en la dimensión ansiedad, a la suma de las puntuaciones en el apego preocupado y las puntuaciones en el apego temeroso le restamos

la suma de las puntuaciones del apego seguro y del apego rechazante (Griffin y Bartholomew, 1994a).

Si la puntuación obtenida es positiva significa que el nivel de ansiedad es alto, mientras que si la puntuación es negativa indica que el nivel de ansiedad es bajo. Para obtener las puntuaciones sobre la dimensión evitación, a la suma de las puntuaciones en el apego rechazante más las puntuaciones en el apego temeroso le restamos la suma de las puntuaciones del apego seguro y del apego preocupado (Griffin y Bartholomew, 1994a). Si la puntuación obtenida es positiva significa que el nivel de evitación es elevado, mientras que si la puntuación es negativa indica que el nivel de ansiedad es bajo. Las fórmulas obtenidas a través de las puntuaciones de Cuestionario de relaciones RQ (Bartholomew, 1990) se presentan en la Tabla 3.33.

Tabla 3.33. Fórmulas para obtener las dimensiones: ansiedad y evitación.

$$\text{“ansiedad”} = (\text{preocupado} + \text{temeroso}) - (\text{seguro} + \text{rechazante})$$

$$\text{“evitación”} = (\text{rechazante} + \text{temeroso}) - (\text{seguro} + \text{preocupado})$$

Dimensiones ansiedad y evitación en los profesores en prácticas.

Si analizamos la dimensión ansiedad en los profesores en prácticas observamos, como se refleja en la Figura 3.22 que la puntuación media es de -1.40, con una desviación típica de 3,89, dentro de un margen de puntuaciones que van desde -10 hasta +10. El histograma nos permite apreciar la distribución de nuestra variable, observando el predominio de las puntuaciones negativas en la dimensión ansiedad. También apreciamos la curva normal con una asimetría positiva (,357, con un error típico de asimetría de ,123).

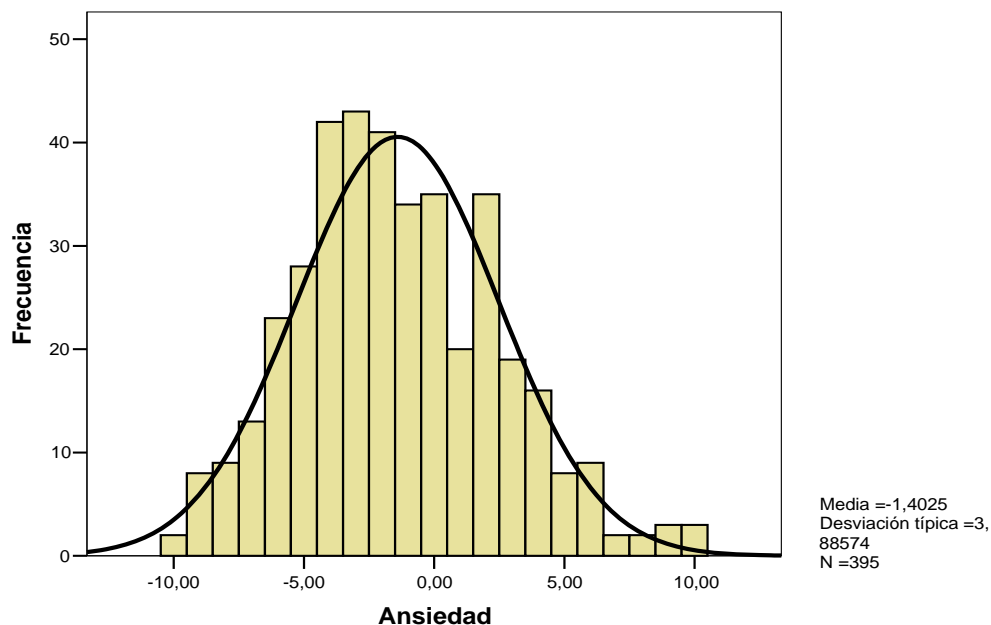


Figura 3.22. Ansiedad (Profesores en prácticas).

La puntuación media obtenida en la dimensión evitación es de -1,66 con una desviación típica de 3,05, con un rango de puntuaciones que van desde -10 hasta +10. En la Figura 3.23, apreciamos la distribución de nuestra variable cuantitativa mostrando la concentración relativa del número de casos dentro de cada uno de los intervalos, observando cómo también predominan las valoraciones negativas en la dimensión evitación. Podemos apreciar también que la curva normal presenta una asimetría positiva (,357, con un error típico de asimetría de ,123).

Analizamos la relación entre la dimensión ansiedad y la dimensión evitación, utilizando el coeficiente de correlación de Pearson, considerando que es el más adecuado dado que en nuestro caso las variables son continuas. Los resultados nos indican una correlación entre las dos variables de ,064 ($p = ,20$), no significativa, coincidiendo con los planteamientos teóricos de Bartholomew, sobre la no existencia de relaciones significativas entre la dimensión ansiedad y la dimensión evitación.

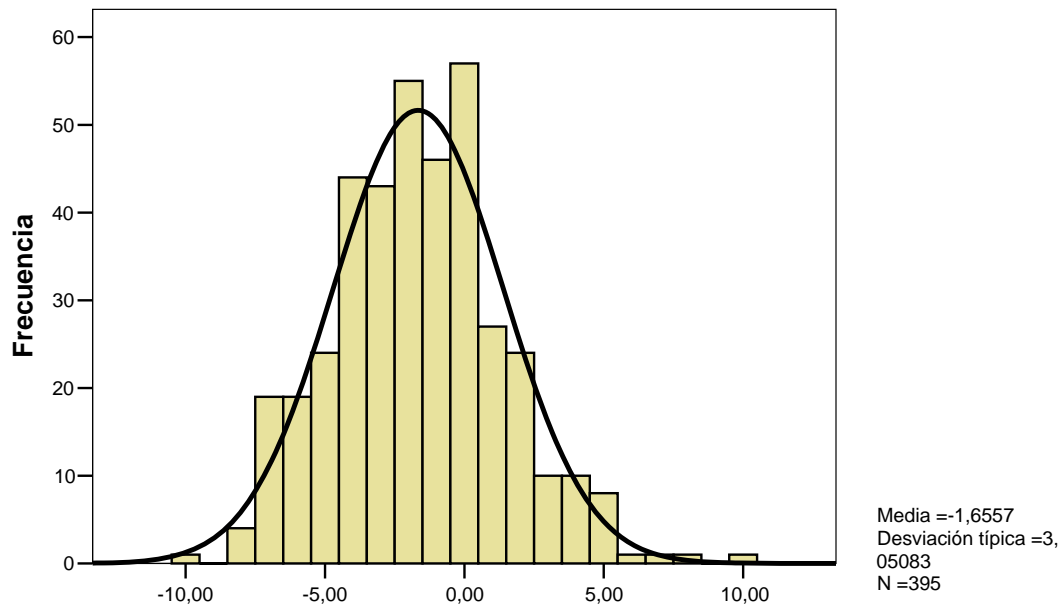


Figura 3.23. Evitación (Profesores en prácticas).

Dimensiones ansiedad y evitación en los profesores en ejercicio.

En el caso de los profesores en ejercicio también encontramos que predominan los niveles bajos de ansiedad y evitación (ver Figuras 3.24 y 3.25), y que no existe correlación entre las dos dimensiones. La puntuación media en la dimensión ansiedad es de -1,80 con una desviación típica de 3,85, dentro de un rango de puntuaciones que van desde -11 hasta +9. El histograma que se presenta en la Figura 3.24 muestra la concentración relativa del número de casos dentro de cada uno de los intervalos, observándose el predominio de las puntuaciones negativas en la valoración de la dimensión ansiedad. También apreciamos la curva normal con una asimetría positiva (,223, con un error típico de asimetría de ,369).

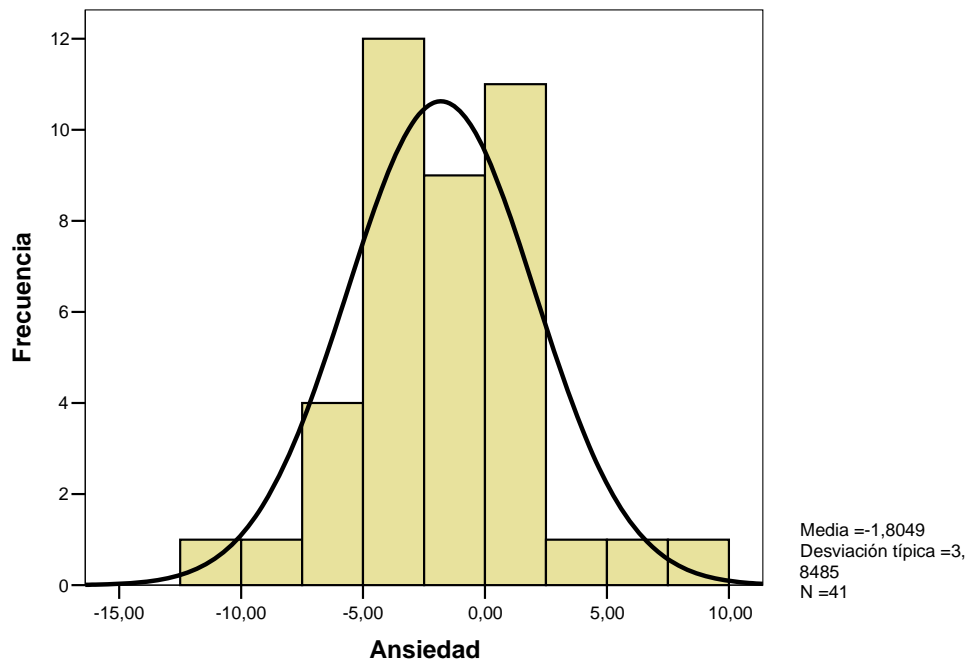


Figura 3.24. Ansiedad (Profesores en ejercicio).

En cuanto a la dimensión evitación encontramos que la puntuación media es de -2,05 con una desviación típica de 3,11, dentro de un rango de puntuaciones que van desde -7 hasta +5. El histograma que se presenta en la Figura 3.25 muestra la concentración relativa del número de casos dentro de cada uno de los intervalos, observándose el predominio de las puntuaciones negativas en la valoración de la dimensión evitación. Apreciamos una curva normal con una asimetría positiva (,411, con un error típico de asimetría de ,369).

Como era de esperar, tampoco se encuentran relaciones significativas entre la dimensión ansiedad y la dimensión evitación en el caso de los profesores en ejercicio. La correlación de Pearson es de - ,016 ($p = ,92$), no significativa.

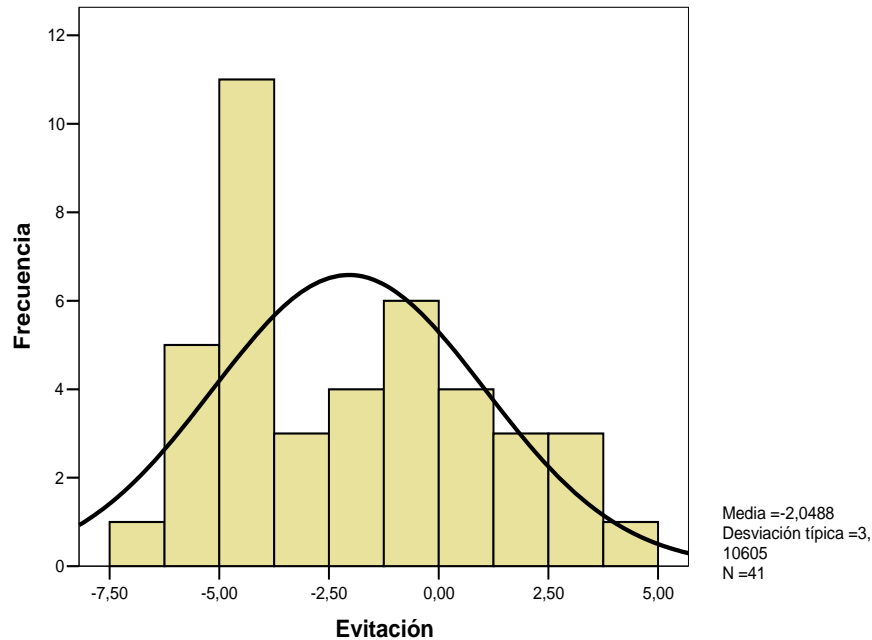


Figura 3.25. Evitación (Profesores en ejercicio).

Dimensiones de ansiedad y evitación en función del estilo de apego y del sexo de los profesores en prácticas.

Se ha puesto a prueba la hipótesis de la diferencia entre las dimensiones ansiedad y evitación cruzadas con el tipo de apego y el sexo, mediante un modelo de análisis de varianza mixto de $2 \times 4 \times 2$, con un factor intra-sujetos (ansiedad y evitación) y dos factores inter-sujetos (apego y sexo).

En la Tabla 3.34 mostramos las medias y los desviaciones típicas de las dimensiones en función del sexo. No se observan diferencias significativas entre la dimensión ansiedad y la dimensión evitación ($F = ,677$; $p = ,411$; $\eta^2 = ,002$; potencia observada = ,130), pero sí se encuentran diferencias significativas si se tiene en cuenta el tipo de apego ($F = 33,97$; $p = ,000$; $\eta^2 = ,208$; potencia observada = 1). En cuanto al sexo del profesorado no se encuentran diferencias significativas ($F = ,482$; $p = ,488$; $\eta^2 = ,001$; potencia observada =

,107). Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el modelo cuando se da la triple interacción ($F = ,542$; $p = ,654$; $\eta^2 = ,004$; potencia observada = ,161). Esta ausencia de significación se mantiene cuando consideramos el sexo, pero se manifiesta un efecto de interacción con el tipo de apego que pone de relieve que existen dos grupos en los que sí hay diferencias entre los dos tipos de apego, que son el rechazante y el preocupado; y estas diferencias se mantienen cuando consideramos la triple interacción con el sexo lo que quiere decir que estas diferencias que hemos encontrado se manifiestan por igual en ambos sexos (Figuras 3.26 y 3.27).

Tabla 3.34. Medias y desviaciones típicas de las dimensiones ansiedad y evitación en función del sexo.

Apego	sexo	N	Ansiedad Evitación			
			Media	Desvi. Típ.	Media	Desvi. Típ.
Seguro	Varón	64	-3,45	2,78	-2,39	2,47
	Mujer	156	-3,01	2,96	-2,72	2,45
	Total	220	-3,16	2,91	-2,62	2,46
Rechazante	Varón	20	-2,95	2,46	1,25	2,69
	Mujer	29	-2,00	3,89	,759	2,36
	Total	49	-2,39	3,38	,959	2,48
Preocupado	Varón	20	1,65	3,90	-2,85	2,91
	Mujer	63	2,25	3,20	-1,87	3,35
	Total	83	2,11	3,36	-2,11	3,26
Temeroso	Varón	11	1,00	3,80	,09	2,17
	Mujer	32	2,25	2,74	1,56	2,59
	Total	43	1,93	3,04	1,19	2,55
Total	Varón	115	-2,05	3,69	-1,60	2,95
	Mujer	280	-1,14	3,94	-1,68	3,10
	Total	395	-1,40	3,89	-1,66	3,05

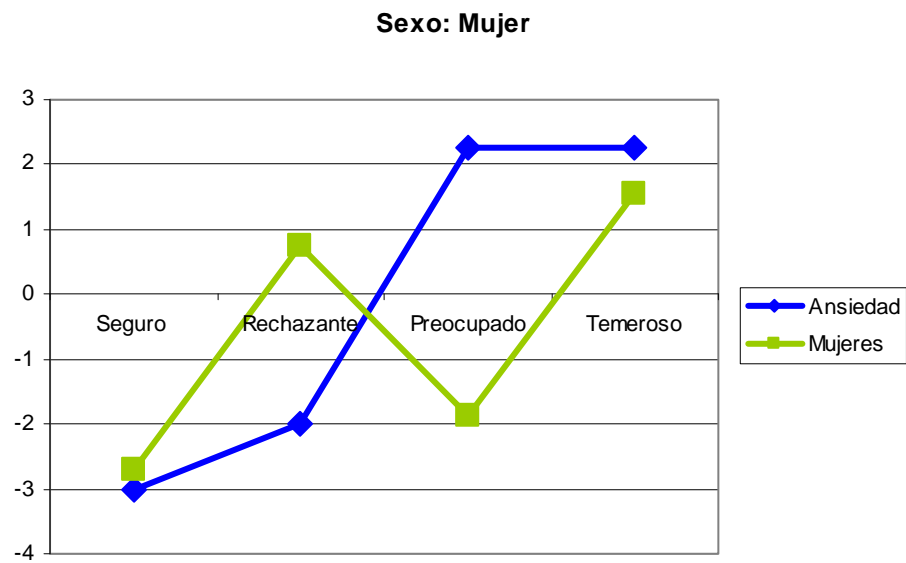


Figura 3.26. Ansiedad y evitación en función del estilo de apego en mujeres.

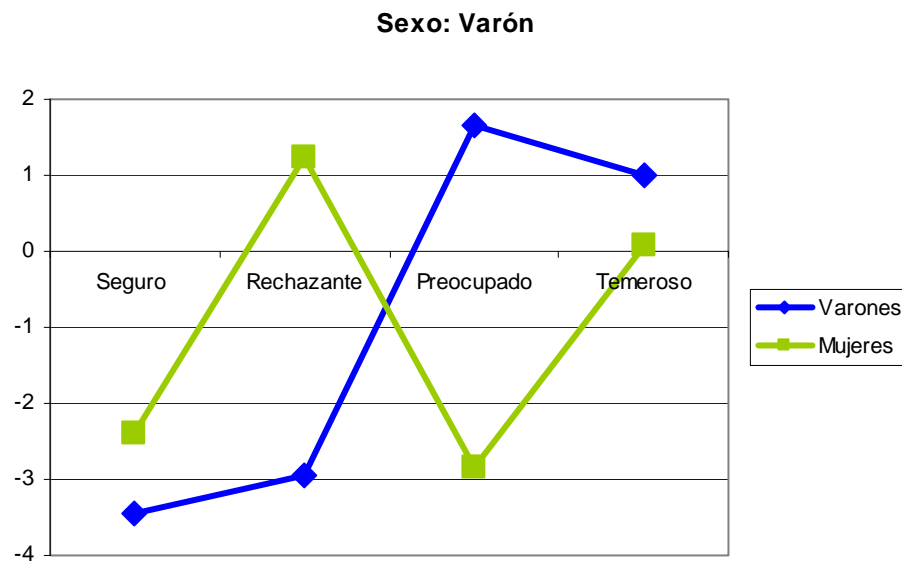


Figura 3.27. Ansiedad y evitación en función del estilo de apego en varones.

Las pruebas a posteriori, utilizando el contraste de Bonferroni, nos permiten explorar las diferencias encontradas entre los distintos tipos de apego con relación a las dimensiones de ansiedad y evitación. En concreto, en ansiedad se encuentran las siguientes diferencias estadísticamente significativas ($p < ,001$): los sujetos con apego

preocupado y temeroso puntúan más alto que los sujetos con apego seguro y rechazante; no encontrándose diferencias significativas entre los sujetos temerosos y preocupados, ni entre los sujetos seguros y los rechazantes. En cuanto a la dimensión de evitación, también se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p < ,001$), en concreto los sujetos con apego rechazante y temeroso puntúan más alto que los sujetos con apego seguro y preocupado; no se encuentran diferencias significativas entre los sujetos rechazantes y temerosos, ni entre los sujetos seguros y preocupados (Figura 3.28).

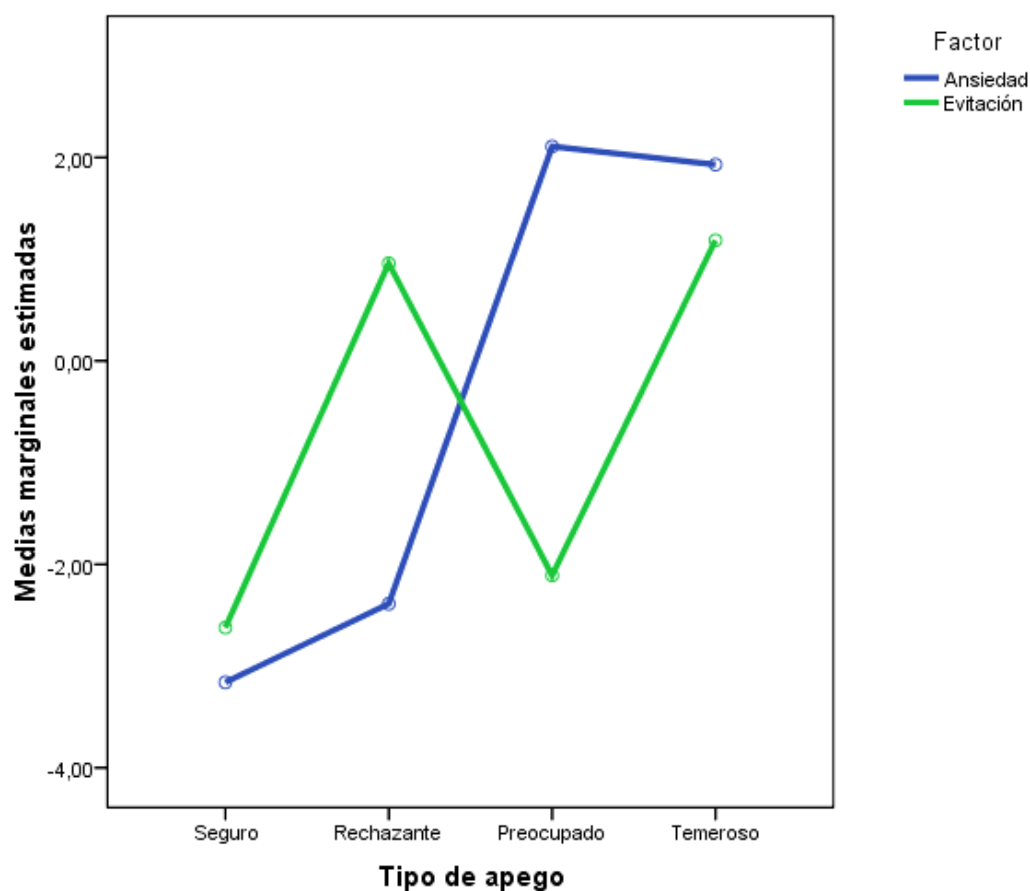


Figura 3.28. Dimensión ansiedad y dimensión evitación en función del estilo de apego.

3.4.2.4.- Estilos de apego y recuerdos de relaciones en la infancia.

Partiendo de los planteamientos teóricos de la teoría del apego sobre la importancia de las experiencias tempranas en la determinación del apego infantil, la relación establecida con sus figuras parentales y su generalización a otras figuras, así como la previsible estabilidad del estilo de apego a lo largo de la vida, nos proponemos analizar los recuerdos de relaciones infantiles en el profesorado, teniendo en cuenta su estilo de apego actual. Nos planteamos como hipótesis 3.1 que los profesores que presentan un estilo de apego seguro manifestarán recuerdos de relación con sus padres, amigos y profesores, caracterizados por la cercanía, en mayor medida que los profesores con otros estilos de apego.

Para valorar la calidad de las relaciones utilizaremos el Cuestionario de Relaciones en la Infancia CRI, creado para esta investigación y que ya hemos explicado en los apartados anteriores. Para comprobar nuestra hipótesis, iremos desglosando los resultados en función de los recuerdos de relación con padres, amigos y profesores, respectivamente.

Recuerdos de relaciones en la infancia, estilo de apego y sexo del profesor.

Para comprobar si existen diferencias significativas en cuanto a los **recuerdos de relaciones con los padres** en función del tipo de apego y del sexo, utilizamos un modelo de análisis de varianza, con una variable dependiente (recuerdos de relaciones con padres) y dos factores inter-sujetos (apego y sexo).

En la Tabla 3.35 mostramos los datos descriptivos de estos factores. Las pruebas inter-sujetos nos permiten comprobar que hay diferencias significativas en nuestro modelo en función del tipo de apego ($F=4,25$, $p=,006$; $\eta^2=,032$; potencia observada= $,862$), y en función de sexo ($F=3,84$, $p=,051$; $\eta^2=,010$; potencia observada= $,498$), pero no hay diferencias estadísticamente significativas en el modelo cuando se da la triple interacción ($F=1,70$, $p=,167$; $\eta^2=,013$; potencia observada= $,448$).

Tabla 3.35. Medias y desviaciones típicas de los recuerdos de relaciones con los padres en función del tipo de apego y del sexo.

Factores	Sexo del profesor	N	Media	Desviación típica.
Apego seguro	Varones	64	42,25	5,40
	Mujeres	156	44,66	4,43
Apego rechazante	Varones	20	42,05	4,62
	Mujeres	29	40,76	6,33
Apego preocupado	Varones	20	41,05	4,35
	Mujeres	63	42,46	7,11
Apego temerosos	Varones	11	39,00	7,93
	Mujeres	32	42,21	4,98

Las pruebas a posteriori, utilizando el contraste de Bonferroni y de Games-Howell nos permiten explorar las diferencias encontradas en cuanto a los recuerdos de relaciones cercanas con los padres en función de los distintos tipos de apego. En concreto, encontramos una asociación entre el apego seguro y los recuerdos de relaciones cercanas con los padres en su periodo infantil, observándose diferencias significativas ($p < ,001$) con relación a los estilos de apego rechazante y temeroso, pero no con el preocupado, aunque el tamaño del efecto es bajo ($\eta^2 = ,043$). En la Figura 3.29, las barras de error nos permiten observar estas diferencias. El apego preocupado no manifiesta diferencias significativas con el resto de estilos de apego.

Para comprobar si existen diferencias significativas en cuanto a los **recuerdos de relaciones con los amigos** en función del tipo de apego y del sexo, utilizamos un modelo de análisis de varianza, con una variable dependiente (recuerdos de relaciones con amigos) y dos factores inter-sujetos (apego y sexo).

En la Tabla 3.36 mostramos los datos descriptivos de estos factores. Las pruebas

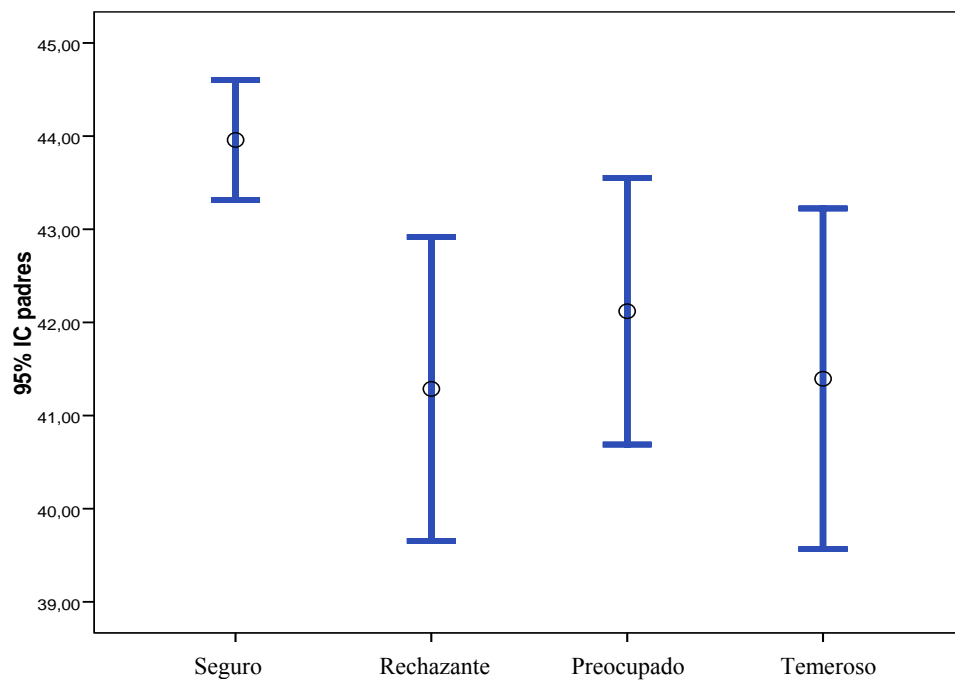


Figura 3.29. Relación entre estilos de apego y recuerdos de relaciones con los padres en la infancia.

Tabla 3.36. Medias y desviaciones típicas de los recuerdos de relaciones con amigos en función del tipo de apego y del sexo.

Factores	Sexo del profesor	N	Media	Desviación típica.
Apego seguro	Varones	64	8,61	1,52
	Mujeres	156	9,18	1,35
Apego rechazante	Varones	20	8,35	1,42
	Mujeres	29	8,34	1,74
Apego preocupado	Varones	20	8,50	1,32
	Mujeres	63	8,38	1,81
Apego temerosos	Varones	11	7,36	2,38
	Mujeres	32	8,66	1,72

inter-sujetos nos permiten comprobar que hay diferencias significativas en nuestro modelo en función del tipo de apego ($F=4,317$, $p=,005$; $\eta^2=,032$; potencia observada=,866), y en función de sexo ($F=4,26$, $p=,040$; $\eta^2=,011$; potencia observada=,539), pero no en función de la triple interacción ($F=1,91$, $p=,128$; $\eta^2=,015$; potencia observada=,493).

Las pruebas a posteriori, utilizando el contraste de Bonferroni y de Games-Howell nos permiten explorar las diferencias encontradas en cuanto a los recuerdos de relaciones cercanas con los amigos en función de los distintos tipos de apego. Encontramos una asociación entre el apego seguro y los recuerdos de relaciones cercanas con los amigos en el periodo infantil, observándose diferencias significativas ($p < ,001$), aunque con un tamaño del efecto bajo ($\eta^2= ,040$), con relación a los estilos de apego rechazante y preocupado, pero no con el temeroso. En la Figura 3.30 se pueden observar estas diferencias. El apego temeroso no presenta relaciones significativas con ninguno de los otros estilos de apego.

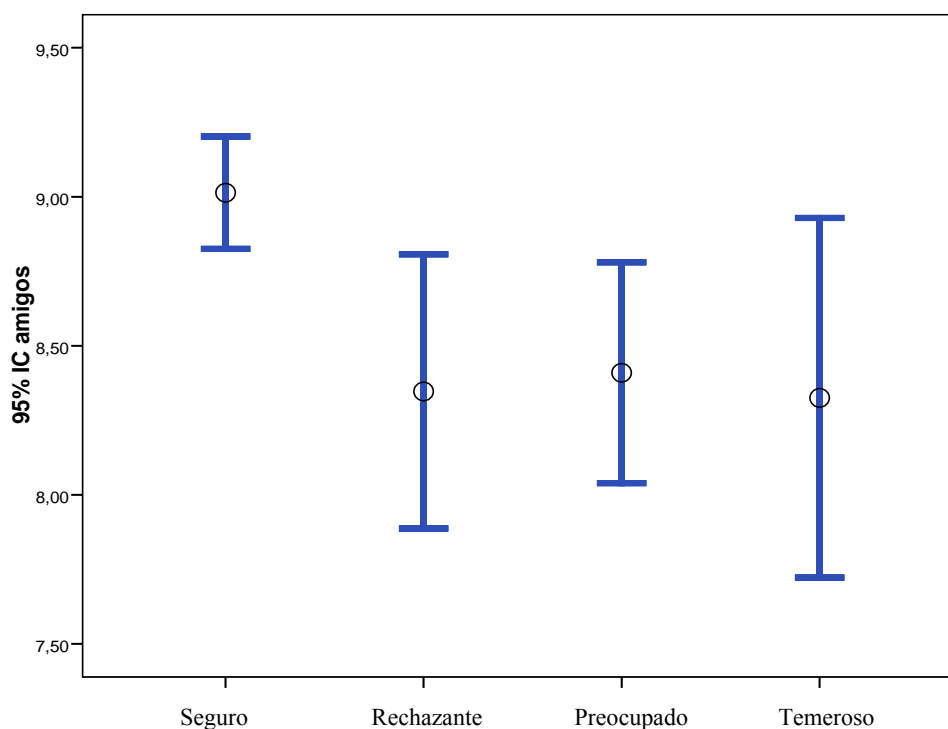


Figura 3.30. Relación entre estilos de apego y recuerdos de relaciones con amigos en la infancia.

Para comprobar si existen diferencias significativas en cuanto a los **recuerdos de relaciones con sus profesores** en función del tipo de apego y del sexo, utilizamos un modelo de análisis de varianza, con una variable dependiente (recuerdos de relaciones con profesores) y dos factores inter-sujetos (apego y sexo).

En la Tabla 3.37 mostramos los datos descriptivos de estos factores. Las pruebas inter-sujetos nos permiten comprobar que hay diferencias significativas en nuestro modelo en función del tipo de apego ($F=3,143$ $p=,025$; $\eta^2=,024$; potencia observada= $,729$), pero no en función del sexo ($F=2,075$, $p=,151$; $\eta^2=,005$; potencia observada= $,301$), ni en función de la triple interacción ($F=,496$, $p=,685$; $\eta^2=,004$; potencia observada= $,151$). En el caso de los recuerdos de relaciones con algunos profesores durante la infancia en función del apego y del sexo de los profesores, encontramos que existen diferencias significativas en función del tipo de apego pero no en función del sexo.

Tabla 3.37. Medias y desviaciones típicas de los recuerdos de relaciones con profesores en función del tipo de apego y del sexo.

Factores	Sexo del profesor	N	Media	Desviación típica.
Apego seguro	Varones	64	11,53	2,14
	Mujeres	156	12,19	2,17
Apego rechazante	Varones	20	11,85	1,93
	Mujeres	29	11,69	2,04
Apego preocupado	Varones	20	11,15	1,69
	Mujeres	63	11,60	1,97
Apego temerosos	Varones	11	10,36	2,87
	Mujeres	32	11,06	2,08

Las pruebas a posteriori, utilizando el contraste de Bonferroni y de Games-Howell

nos permiten explorar las diferencias encontradas en cuanto a los recuerdos de relaciones cercanas con los profesores en función de los distintos tipos de apego. Encontramos una asociación entre el apego seguro y los recuerdos de relaciones cercanas con los profesores en el periodo infantil, observándose diferencias significativas ($p < ,05$), aunque con un tamaño del efecto bajo ($\eta^2 = ,028$), con relación al estilo de apego temeroso pero no con el rechazante ni con el preocupado. En la Figura 3.31 se pueden observar estas diferencias.

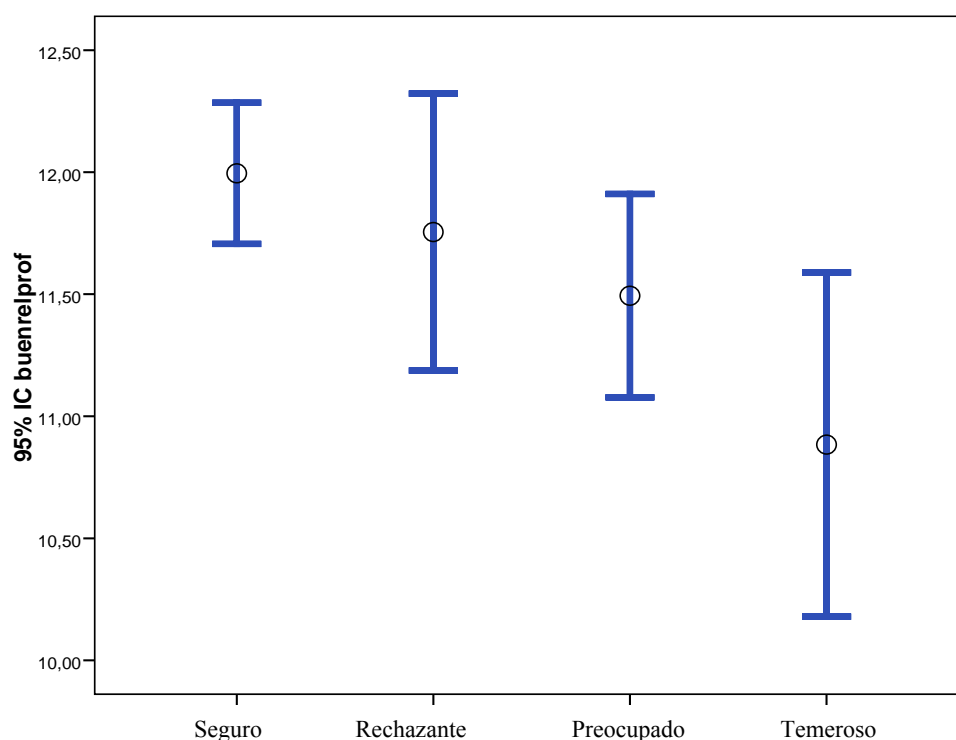


Figura 3.31. Relación entre estilos de apego y recuerdos de relaciones con profesores en la infancia.

Correlaciones entre los recuerdos de la infancia y el estilo de apego.

Con el fin de completar los datos encontrados, establecemos correlaciones entre los cuatro estilos de apego y las variables relacionadas con los recuerdos de la infancia (relaciones cercanas con padres, relaciones cercanas con amigos, relaciones cercanas con

profesores, relaciones conflictivas con profesores), además del sexo del profesor (Tabla 3.38). Utilizamos la correlación de Pearson para las variables continuas y la correlación biserial-puntual para el sexo, por ser una puntuación categórica. En el apego se utilizaron las puntuaciones cuantitativas para el análisis de las correlaciones.

Tabla 3.38. Correlaciones entre los estilos de apego y recuerdos de la infancia.

	Apego seguro	Apego rechazante	Apego preocupado	Apego temeroso
Sexo del profesor	-,050	-,173(**)	-,031	,067
Relaciones cercanas con padres	,086	-,133(**)	-,182(**)	-,220(**)
Relaciones cercanas con amigos	,102(*)	-,089	-,176(**)	-,140(**)
Relaciones cercanas con profesores	,153(**)	,021	-,163(**)	-,175(**)
Relaciones conflictivas con profesores	-,038	,122(*)	,128(*)	,157(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En nuestro caso, encontramos que “sexo del profesor” correlaciona solamente con el apego rechazante. La correlación negativa indica que las mujeres puntúan menos en este tipo de apego.

La variable “relaciones cercanas con padres” correlaciona negativamente con todos los estilos de apego menos con el seguro.

La variable “relaciones cercanas con amigos” correlaciona positivamente con el apego seguro y negativamente con el apego preocupado y temeroso; no presentando ninguna correlación con el apego rechazante.

En cuanto a las variables relacionadas con los recuerdos de relaciones con los profesores en la infancia encontramos, que la variable “relaciones cercanas con

profesores” presenta correlación con el apego seguro y, de manera negativa, con los apegos: preocupado y temeroso. Las “relaciones conflictivas con los profesores”, de manera baja pero significativa, correlacionan con los apegos rechazante, preocupado y temeroso.

Correlaciones entre los recuerdos de la infancia y las dimensiones del apego.

De la misma manera, nos planteamos analizar las correlaciones que puedan existir entre las anteriores variables relacionadas con el profesor y las dimensiones que plantea Bartholomew, primeramente con el modelo de sí mismo y el modelo de los otros, y después, con las dimensiones ansiedad y evitación, que como vimos en los apartados 3.4.2.2 y 3.4.2.3, se trata de dimensiones comparables, ya que hacen referencia a los dos polos de un continuo; en concreto, un modelo positivo de sí mismo indica una baja ansiedad, mientras que un modelo negativo de sí mismo indica una alta ansiedad; por otro lado, un modelo de los otros positivo indica un nivel bajo de evitación y un modelo negativo de los otros indica una alta evitación (Tabla 3.39).

Tabla 3.39. Correlaciones entre diferentes dimensiones y recuerdos de la infancia.

	Modelo de sí mismo	Modelo de los otros	Ansiedad	Evitación
Sexo del profesor	-,107(*)	,012	,107(*)	-,012
Relaciones cercanas con padres	,154(**)	,133(**)	-,154(**)	-,138(**)
Relaciones cercanas con amigos	,140(**)	,138(**)	-,140(**)	-,081
Relaciones cercanas con profesores	,216(**)	,075	-,216(**)	-,075
Relaciones conflictivas con profesores	-,089	-,103(*)	,089	,103(*)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En nuestro caso, encontramos que “sexo del profesor” correlaciona con el modelo de sí mismo y por lo tanto, también con la ansiedad, en concreto, el ser mujer tendría

relación con tener un modelo de sí mismo menos positivo y un nivel de ansiedad más alto.

La variable “relaciones cercanas con los padres” correlaciona con todas las dimensiones: de manera positiva con el modelo de sí mismo y el modelo de los otros, y negativamente con la ansiedad y la evitación.

La variable “relaciones cercanas con los amigos” correlaciona positivamente con el modelo de sí mismo y negativamente con la ansiedad, pero no presenta correlación ni con el modelo de los otros ni con la evitación.

La variable “relaciones cercanas con los profesores” correlaciona positivamente con el modelo de sí mismo, y negativamente con la ansiedad, mientras que las “relaciones conflictivas con los profesores”, de manera baja pero significativa, correlacionan negativamente con el modelo de los otros, y de manera positiva con la dimensión de evitación.

3.4.3.- SOBRE LAS RELACIONES PROFESOR-ALUMNO Y LAS PERCEPCIONES QUE EL MAESTRO TIENE DE ELLAS.

Los siguientes resultados están centrados en el contraste de las hipótesis basadas en otro grupo de objetivos básicos, *analizar las percepciones del profesor sobre el tipo de relación que establece con sus alumnos, y determinar las características particulares de los alumnos que influyen en la calidad de las relaciones profesor-alumno.*

3.4.3.1- Calidad de las relaciones profesor-alumno teniendo en cuenta la experiencia del profesor.

Algunos de los estudios revisados señalan que los profesores con mayor experiencia mantienen relaciones de mejor calidad con sus alumnos que aquellos que comienzan su labor docente o que tienen menos años de experiencia (Hearn, 1998; Kesner, 2000; LoCasale-Crouch et al., 2007; Pianta et al., 2005). En base a estos resultados, nos

planteamos comprobar si los alumnos evaluados por profesores en ejercicio muestran puntuaciones diferentes en conflicto, cercanía y dependencia de las de los alumnos evaluados por los profesores que se encuentran en su periodo de prácticas (Hipótesis 5.1). Para ello, comparamos las distintas escalas de la STRS en función de la experiencia de los profesores, diferenciando dos grupos: profesores en prácticas y profesores en ejercicio.

Dados los niveles de medida de las variables y el número de grupos existentes, la prueba de contraste de hipótesis utilizada ha sido la “t” de Student (Tabla 3.40). Se utilizó el contraste de Levene para examinar la igualdad de varianzas de los grupos, encontrando igualdad de varianza en los tres factores.

Los resultados indican diferencias significativas entre los factores cercanía y dependencia y la experiencia del profesor, no encontrándose diferencias significativas con relación al factor conflicto. Parece que los profesores con mayor experiencia perciben más cercanía y más dependencia en sus relaciones con los alumnos que aquellos profesores que todavía no tienen experiencia, aunque los tamaños del efecto son bajos ($\eta^2 = ,005$ para la cercanía y $\eta^2 = ,003$ para la dependencia). No se encuentran diferencias significativas en cuanto a la percepción de conflicto con relación a profesores con y sin experiencia (Ver Figura 3.32).

Tabla 3.4 0. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones factoriales en función de la experiencia del profesor.

Factores	Tipo de profesor	N	Media	Desviación típica.	t
Conflicto	En formación	3090	24,90	9,50	-4,465 ns .642
	En ejercicio	326	25,16	9,17	
Cercanía	En formación	3089	37,25	7,83	-4,147*** .000
	En ejercicio	326	39,13	7,50	
Dependencia	En formación	3088	13,69	4,83	-3,050*** .002
	En ejercicio	326	14,55	5,14	

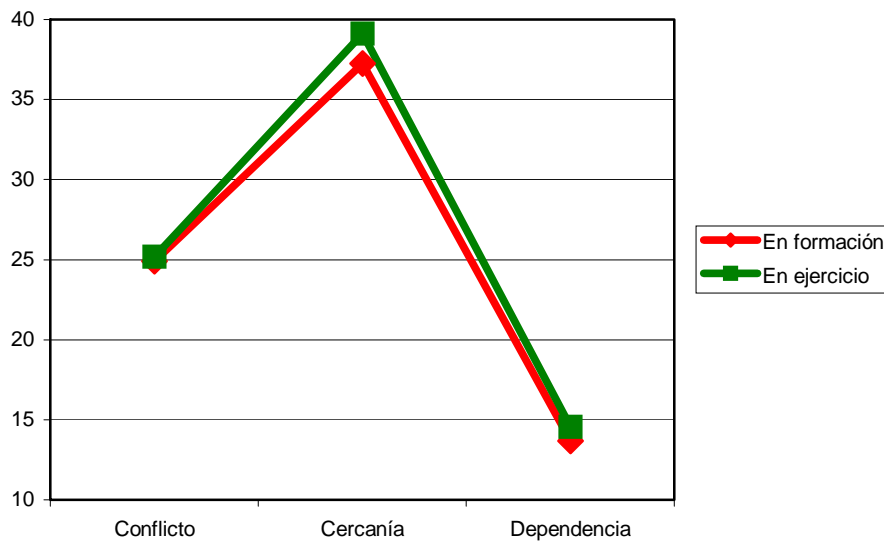


Figura 3.32. Relaciones profesor-alumno en función de la experiencia.

3.4.3.2- Niveles de conflicto, cercanía y dependencia en la relación.

Pianta (2001) señala que las relaciones profesor-alumno se pueden clasificar en función de tres dimensiones: cercanía, conflicto y dependencia; y, aunque existe cierta variabilidad en estas relaciones -como han demostrado diferentes estudios (Hamre y Pianta, 2001; Maldonado y Carrillo, 2006; Pianta y Stuhlman, 2004)-, también se encuentra que generalmente las relaciones que mantienen los profesores con sus alumnos son positivas y afectivas (Ladd et al., 2006; Maldonado y Carrillo, 2006). Por tanto, nosotros nos planteamos que los profesores de nuestra investigación también señalarán en su mayoría relaciones caracterizadas por la cercanía y por bajos niveles de conflicto (Hipótesis 5.2).

Se realizó un ANOVA de medidas repetidas tras la reducción de las tres puntuaciones a la misma escala.

En la tabla 3.41 observamos las puntuaciones medias y desviaciones típicas de los tres factores evaluados, encontrando diferencias estadísticamente significativas entre los tres factores ($F(1,3412)=171,65$; $p=,000$; $\eta^2=,048$; potencia observada=1), aunque

algunos datos se pueden considerar irrelevantes debido a la amplitud de la muestras, predominando la cercanía en las relaciones, seguida de la dependencia y por último el conflicto (Ver Figura 3.33).

Tabla 3.41. Estadísticos descriptivos de los tres factores (conflicto, cercanía y dependencia).

Factores	N	Media	Error tip.	Desv. Tip.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Conflicto	3.413	2,08	.014	.79	2,05	2,10
Cercanía	3.413	3,74	.013	.78	3,72	3,77
Dependencia	3.413	2,30	.014	.81	2,27	2,32

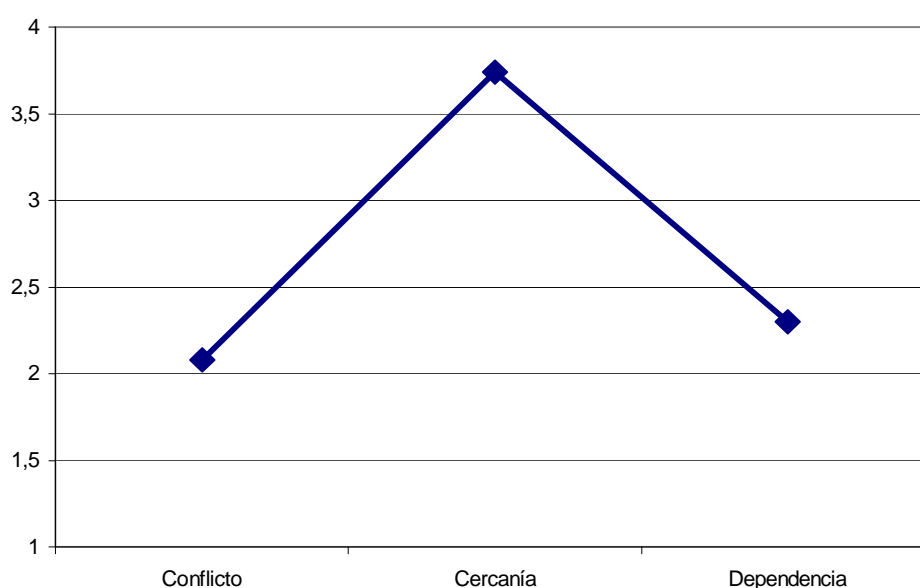


Figura 3.33. Relaciones profesor-alumno en función de los tres factores: conflicto, cercanía y dependencia.

3.4.3.3- Relaciones profesor-a alumno en función del sexo del alumnado.

Pianta (2001) analiza las diferencias en las tres escalas de la STRS según el sexo de los alumnos. Encontró diferencias estadísticamente significativas en las escalas de conflicto y cercanía, con medias más altas para los varones en la primera y para las mujeres en la segunda. En dependencia los dos grupos mostraron medias similares, sin diferencias estadísticamente significativas. Resultados similares fueron encontrados por Birch y Ladd (1998). En función de estos datos nos planteamos como hipótesis 7.1 que los profesores percibirán relaciones más conflictivas y menos cercanas con los varones que con las mujeres y similares para los dos grupos en dependencia. En un primer análisis se compararon las diferencias entre los grupos en la línea de Pianta (2001) utilizando el contraste “t” de Student. El contraste de Levene de homogeneidad de varianzas puso de relieve dicha homogeneidad en cercanía y dependencia, pero no en conflicto ($p < ,01$), por lo que en esta última se utilizó el contraste con varianzas desiguales y grados de libertad corregidos.

Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas según el sexo del alumno en las tres variables: conflicto ($t = 7,57$, $gl = 3405$, 2 , $p < ,001$), cercanía ($t = -8,2$, $gl = 3414$, $p < ,001$) y dependencia ($t = -6,3$, $gl = 3414$, 2 , $p < ,001$). La percepción de conflicto es superior en el caso de los varones, mientras que las percepciones de cercanía y dependencia lo son el caso de las mujeres. Los resultados, en la línea de nuestra hipótesis 7.1, son similares a los de Pianta, excepto en la percepción de la dependencia, donde también hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Se consideró que estas diferencias podían estar influidas por otras pautas de comportamiento de los alumnos, concretamente por sus relaciones con los iguales, por lo que posteriormente se llevó a cabo un Análisis de Covarianza eliminando el efecto de esta variable. En la Tabla 3.42 se presentan las medias y desviaciones típicas de las tres variables sin eliminar el efecto y una vez eliminada la influencia del “acoso entre iguales”, así como los intervalos de confianza de las diferencias en este último caso.

Tabla 3.42. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones factoriales en función del sexo del alumnado.

Factores	Sexo	Media	Desviación típica.	Medias eliminado efecto Acoso	IC (95%) de la medias
Conflicto	Varones	26,13	9,70	24,74	24,63-25,12
	Mujeres	23,70	9,06	25,13	24,74-25,51
Cercanía	Varones	36,35	7,83	36,76	36,40-37,63
	Mujeres	38,52	7,65	38,05	37,62-38,46
Dependencia	Varones	13,25	4,82	13,05	12,80-13,26
	Mujeres	14,30	4,86	14,53	14,30-14,76

En la escala de Conflicto percibido se encontró un importante efecto de la covariante “Acoso entre iguales” (R^2 corregida = ,31) que resultó estadísticamente significativo ($F(1, 3409) = 1430,56, p < ,001$), y no se encontraron diferencias relacionadas con el sexo del alumno ($F(1, 3411) = 1,89; p = ,17$), no mostrándose la significación encontrada en el contraste t de Student antes de eliminar el efecto del Acoso. La ausencia de significación estadística puede observarse claramente en los intervalos de confianza corregidos.

En la escala de Cercanía percibida se encontró un efecto estadísticamente significativo de la covariante “Acoso entre iguales” ($F(1,3409) = 142,32, p < ,001$), aunque muy bajo (R^2 corregida = ,06). Una vez eliminado el efecto del Acoso se mantienen las diferencias estadísticamente significativas ($F(1,3409) = 24,07, p < ,001$), aunque el tamaño del efecto es muy bajo (η^2 parcial = ,007). La escasa diferencia puede observarse en los intervalos corregidos.

Por lo que se refiere a la escala de Dependencia percibida se encontró un efecto estadísticamente significativo de la covariante “Acoso entre iguales” ($F(1,3409) = 101,53, p < ,001$), aunque muy bajo (R^2 corregida = ,04). Una vez eliminado el efecto del Acoso se

mantienen las diferencias estadísticamente significativas ($F(1,3409) = 78,60$, $p < ,001$), aunque el tamaño del efecto es muy bajo ($\eta^2_{\text{parcial}} = ,023$).

3.4.3.4- Relaciones profesor-a alumno en función de los atributos personales, sociales y académicos del alumnado.

Los estudios de validez realizados por Hamre y Pianta (2001) indican que la SRTS correlaciona con habilidades académicas, con problemas de conducta (Pianta, 1994) y con las relaciones con iguales (Birch y Ladd, 1998). Conflicto y dependencia correlacionan positivamente con problemas de conducta y negativamente con competencia académica; y cercanía correlaciona negativamente con problemas de conducta y positivamente con competencia académica (Pianta, 2001). A partir de estos datos nos planteamos como hipótesis 7.2 que los profesores de nuestra muestra percibirán relaciones más conflictivas y menos cercanas con aquellos sujetos que manifiestan problemas de externalización y de internalización de la conducta, con aquellos sujetos que mantienen relaciones conflictivas con sus iguales y con aquellos alumnos que manifiestan problemas de aprendizaje.

En nuestro caso, dado que las variables son continuas, el coeficiente de correlación más adecuado es el de Pearson (Tabla 3.43), encontrando relaciones estadísticamente significativas en los tres factores.

Tabla 3.43. Correlaciones entre los tres factores y los atributos del alumno.

	Atributos académicos	Acoso entre iguales	Habilidades sociales	Sumisión
Conflicto	-,310(***)	,554(***)	-,363(***)	-,578(***)
Cercanía	,340(***)	-,228(***)	,535(***)	,254(***)
Dependencia	-,068(***)	,134(***)	,030	-,080(***)

*** La correlación es significativa al nivel ,001 (bilateral).

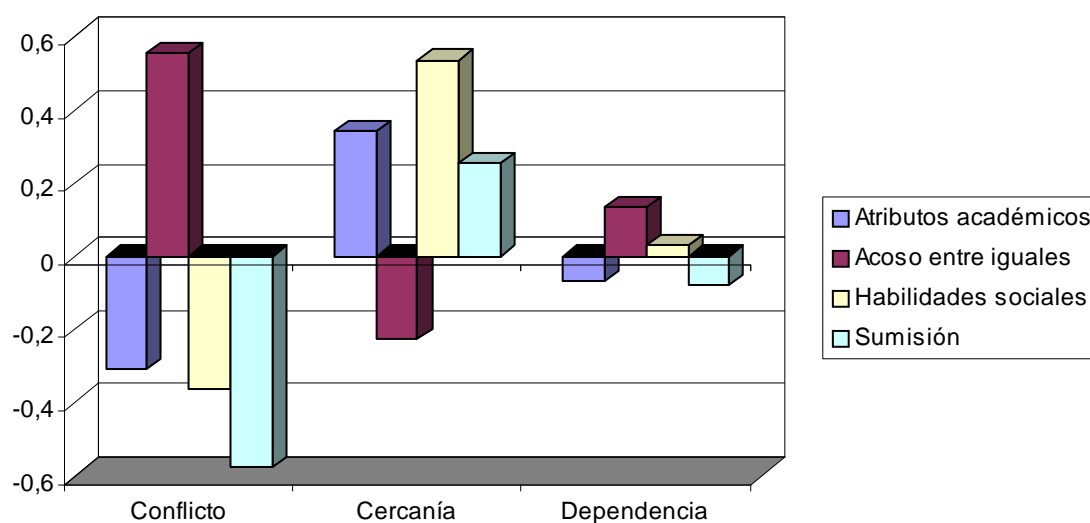


Figura 3.34. Relación entre los tres factores y los atributos del alumno.

Encontramos que todas las correlaciones son estadísticamente significativas, excepto en el caso de la dependencia y las buenas relaciones del alumno con sus iguales, y aunque este factor presenta correlaciones estadísticamente significativas con las otras variables, se consideran irrelevantes.

En cuanto al factor conflicto, la mayor correlación en sentido negativo se encuentra con la buena conducta en clase, aunque también aparece una correlación importante en sentido positivo con la mala relación con sus iguales. Con relación al factor cercanía la correlación más significativa y positiva sería con la característica buena relación con iguales. En la Figura 3.34, podemos ver de una manera gráfica estos resultados.

3.4.3.5- Relaciones profesor-alumno en función de la edad y el curso del alumnado.

Los estudios realizado con anterioridad reflejan más conflicto y dependencia en las relaciones con alumnos más mayores y más cercanía en las relaciones con alumnos más jóvenes, aunque en general, se indican pocas diferencias significativas en la STRS relacionadas con la edad (Pianta 2001). En base a estos datos nos planteamos como hipótesis 7.3 que el conflicto aumentará con relación a la edad de los alumnos, mientras

que la percepción de cercanía y dependencia disminuirá con relación a la misma.

En nuestro estudio, dado que las variables son continuas, el coeficiente de correlación más adecuado es el de Pearson (Tabla 3.44).

Tabla 3.44. Correlaciones entre los tres factores y la edad.

Edad del alumno	
Conflicto	,042(*)
Cercanía	-,223(**)
Dependencia	-,163(**)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

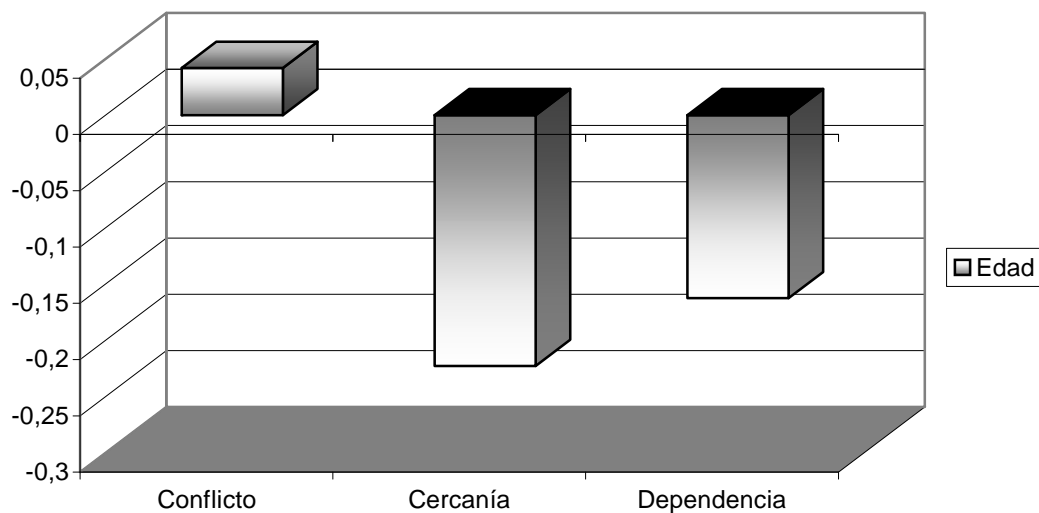


Figura 3.35. Relación entre los tres factores y la edad del alumno.

Encontramos correlación entre los tres factores (conflicto, cercanía y dependencia) y la edad del niño, aunque en el caso del “conflicto” los datos nos muestran una correlación poco significativa; siendo el factor “cercanía” el que muestra una correlación más destacada aunque en sentido inverso. Los resultados nos indican, confirmando

parcialmente nuestra hipótesis, que a mayor edad del alumno, menor cercanía y dependencia en las relaciones profesor-alumno, como se puede observar en la Figura 3.35. En el caso del conflicto, aunque la correlación es estadísticamente significativa, debido a que el tamaño de la muestra es grande, puede considerarse que no existe relación.

Con el fin de determinar si existen diferencias significativas entre los diferentes cursos con relación a los factores conflicto, cercanía y dependencia, agrupamos a los alumnos en cuatro grupos: 1 (alumnos de educación infantil), 2 (alumnos de primer ciclo de primaria), 3 (alumnos de segundo ciclo de primaria) y 4 (alumnos de tercer ciclo de primaria). Examinamos por el procedimiento ANOVA las diferencias de las medias entre las diferentes categorías (Ver Tabla 3.45).

Se utilizó el test de Levene para contrastar la homogeneidad de varianzas, encontrando que no se cumplen los supuestos de igualdad de varianza para los factores confianza y cercanía, pero sí para el factor dependencia; por lo que utilizamos el contraste de Brown-Forsythe para analizar las diferencias para los factores conflicto y cercanía, y la F para el factor dependencia. Las pruebas post hoc indican que hay diferencias significativas en todos los factores.

En cuanto a los resultados obtenidos con relación al factor conflicto, encontramos que el grupo 2 (alumnos de primer ciclo de primaria) presenta niveles más altos de conflicto, con diferencias significativas con relación a los grupos 1 (alumnos de educación infantil) y 3 (alumnos de segundo ciclo de primaria), pero no con relación al grupo 4 (alumnos de tercer ciclo de primaria).

En el factor cercanía, el grupo 1 presenta niveles más altos de cercanía, con diferencias significativas respecto a los otros grupos, y el grupo 4 presenta los niveles más bajos de cercanía, con diferencias también estadísticamente significativas con relación al resto.

Por último, en cuanto al factor dependencia, el grupo 1 presenta niveles más altos de

dependencia, con diferencias significativas con respecto a los grupos 3 y 4, pero no con el grupo 2; y el grupo 4 manifiesta los niveles más bajos de dependencia, con diferencias significativas con relación al resto de los grupos. En la Figura 3.36 podemos observar de una manera gráfica estas diferencias.

Tabla 3.45. Estadísticos descriptivos y contraste de significación de los tres factores por curso de los alumnos.

Factores		N	Media	Desviación típica	F(g,l)	G-H
Conflicto	1 (Infantil)	220	2,03	,74	F =6,83*** (3 y 3067)	2 > 1,3
	2 (1º ciclo primaria)	49	2,18	,77		
	3 (2º ciclo primaria)	83	2,03	,77		
	4 (3º ciclo primaria)	43	2,12	,91		
	Total	3071	2,07	,78		
Cercanía	1 (Infantil)	2,46	3,95	,71	F = 62,35*** (3 y 3066)	1 > 2,3,4 4 < 1,2,3
	2 (1º ciclo primaria)	2,48	3,67	,73		
	3 (2º ciclo primaria)	3,26	3,63	,82		
	4 (3º ciclo primaria)	2,55	3,43	,80		
	Total	3070	3,76	,78		
Dependencia	1 (Infantil)	1362	2,42	,80	F _{BF} = 31,06*** (3 y 2108)	1 > 3,4 4 < 1,2,3
	2 (1º ciclo primaria)	670	2,36	,80		
	3 (2º ciclo primaria)	687	2,19	,76		
	4 (3º ciclo primaria)	350	2,02	,78		
	Total	3069	2,31	,80		

***: p < .001; G-H= Games-Howell.

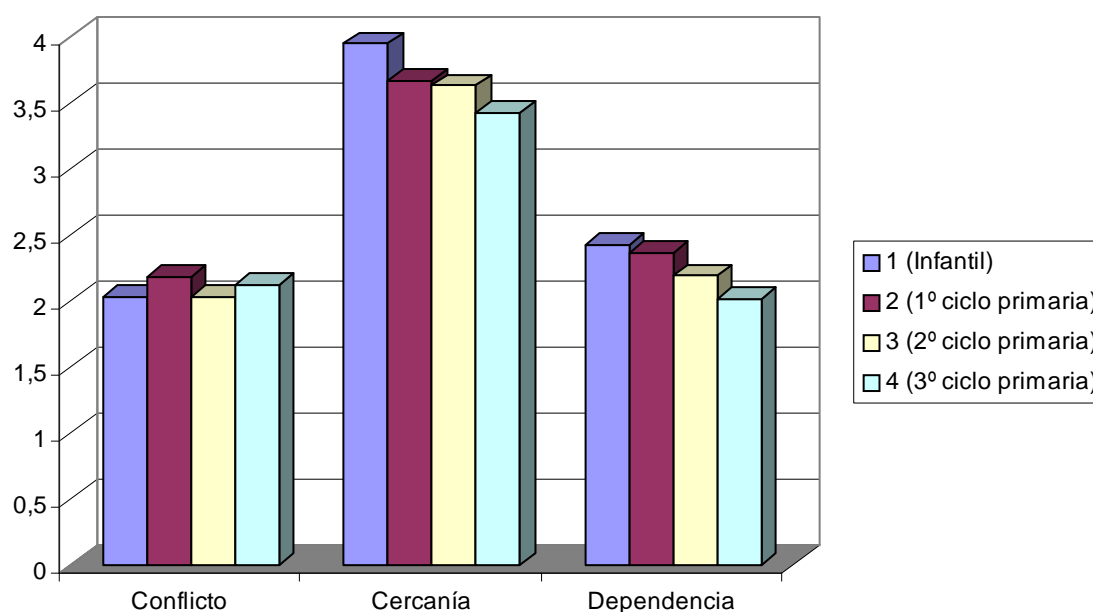


Figura 3.36. Relación entre los tres factores y curso.

3.4.3.6- Relaciones profesor-alumno con alumnos de necesidades educativas especiales.

Algunos autores han señalado que los niños que tienen déficit intelectual tienen peores relaciones con sus profesores que sus iguales sin deficiencia intelectual (Eisenhower et al., 2007; Murray y Greenberg, 2001), relaciones marcadas por menor cercanía y más conflicto y dependencia. En general, Pianta et al. (1995) consideran que los niños que presentan necesidades educativas especiales son población de alto riesgo, debido entre otras cosas a que pueden tener pobre aceptación y competencia a nivel social, y presentar problemas de conducta (de Kruif y McWilliam, 1999; Guralnick, Hammond, Connor, y Neville, 2006; McIntyre, Blacher y Baker, 2006). Debido a estos resultados, nos planteamos como hipótesis 7.4 que los profesores percibirán relaciones más conflictivas y menos cercanas con aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Con el fin de poder comparar la muestra de niños de educación especial con el resto,

y dado que se trata de una muestra muy reducida, en concreto de solamente 25 sujetos, seleccionamos al azar otra muestra de otros 25 sujetos extraída del resto de los alumnos.

Comparamos las diferentes escalas de la STRS en función de si los alumnos presentan necesidades educativas especiales o no. Dados los niveles de medida de las variables y el número de grupos existentes, la prueba de contraste de hipótesis utilizada ha sido la “t” de Student (Tabla 3.46). Se utilizó el contraste de Levene para examinar la igualdad de varianzas de los grupos, encontrando igualdad de varianza en los tres factores.

Tabla 3. 46. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones factoriales en función de las necesidades educativas especiales del alumno.

Factores	Alumnos	N	Media	Desviación típica.	t
Conflicto	Con nee	25	22,28	9,80	-800 ns .427
	Sin nee	25	24,36	9,52	
Cercanía	Con nee	25	39,40	8,21	.248 ns .805
	Sin nee	25	38,80	8,86	
Dependencia	Con nee	25	13,48	4,63	.198 ns .958
	Sin nee	25	13,56	5,87	

Los resultados indican, como también se puede ver en la Figura 3.37, que no existen diferencias significativas entre los factores conflicto, cercanía y dependencia. Parece que los profesores no perciben relaciones más conflictivas ni menos cercanas con aquellos sujetos que presentan necesidades educativas especiales; tampoco parece que la percepción de dependencia varíe en función de estas necesidades, por lo que afirmamos que nuestra hipótesis no se cumple.

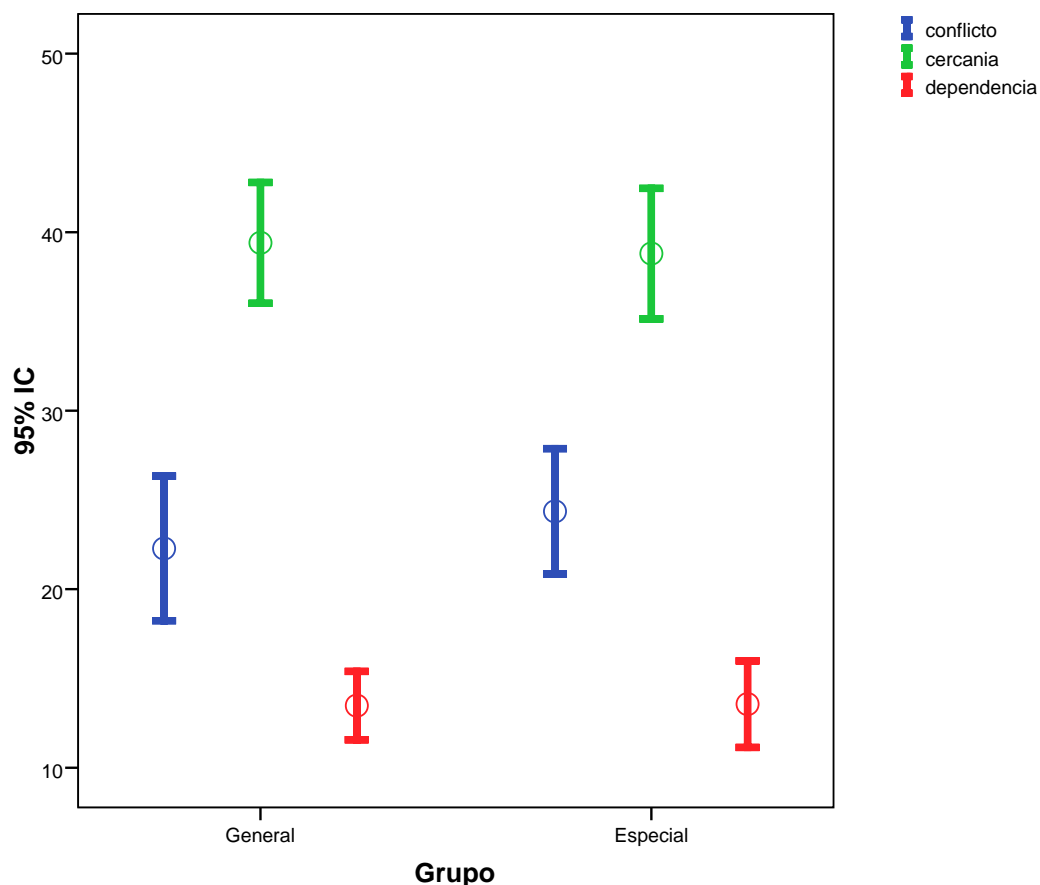


Figura 3.37. Relación entre los tres factores y educación especial.

3.4.3.7- Relaciones profesor-alumno con alumnos de otra etnia o país de origen.

Los estudios analizados, generalmente con población americana, nos indican que los profesores mantienen relaciones más cercanas con estudiante de su misma etnia (Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001; Murray y Murria, 2004; Pianta 2001; Pianta y Walsh, 1996; Saft y Pianta, 2001; Taylor y Machida, 1996). Kesner (2000) también encontró que los profesores en prácticas informaron de más dependencia por parte de los estudiantes afroamericanos que de los caucásicos. Partiendo de estos datos, nos planteamos como hipótesis 7.5 que en nuestro caso, los profesores percibirán relaciones más conflictivas y menos cercanas con aquellos alumnos que pertenecen a otra etnia o país de origen.

Dados los niveles de medida de las variables y el número de grupos existentes, la prueba de contraste de hipótesis utilizada ha sido la “t” de Student (Tabla 3.47). Se utilizó el contraste de Levene para examinar la igualdad de varianzas de los grupos, encontrando igualdad de varianza en los tres factores.

Tabla 3.47. Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones factoriales en función de la etnia del alumno.

Factores	Etnia	N	Media	Desviación típica.	t
Conflicto	Española	3018	2,07	,78	-1,871 ns ,061
	Otra	398	2,15	,82	
Cercanía	Española	3017	3,76	,78	3,164** ,002
	Otra	398	3,63	,82	
Dependencia	Española	3017	2,29	,80	-,590 ns ,555
	Otra	397	2,32	,92	

Los resultados indican que solamente existen diferencias significativas entre el factor cercanía y la etnia o país de origen del alumno; parece que los profesores perciben menor nivel de cercanía con alumnos de otra etnia o país de origen. No aparece ningún dato significativo en cuanto a los otros dos factores, conflicto y dependencia; por lo que comprobamos que nuestra hipótesis solamente se cumple parcialmente.

3.4.3.8- Análisis de las variables predictoras (asociadas al alumno) de la calidad de las relaciones profesor-alumno.

Uno de nuestros objetivos más concretos es *identificar las variables (asociadas al alumno) que predicen la calidad de las relaciones profesor-alumno*. Como hemos comprobado en los apartados anteriores, se han encontrado relaciones entre los tres

factores (conflicto, cercanía y dependencia) con diferentes variables. Puesto que la mayoría de estas relaciones son significativas, parece interesante establecer un modelo predictivo de las relaciones profesor-alumno en función de una serie de variables predictoras relacionadas con la edad, etnia, sexo del profesor y del alumno, y atributos académicos y sociales del alumno.

Antes de realizar los análisis de regresión lineal múltiple para determinar qué variables relacionadas con el alumno son las que nos permiten determinar la calidad de la relación profesor-alumno, analizamos las correlaciones entre nuestras posibles variables predictoras y los tres factores: conflicto, cercanía y dependencia. En nuestro caso, utilizamos la correlación de Pearson para las variables continuas y la correlación biserial-puntual para el sexo, por ser una puntuación categórica; encontrando relaciones estadísticamente significativas en los tres factores. (Tabla 3.48).

Tabla 3.48. Correlaciones entre los tres factores y los atributos del alumno.

	Conflicto	Cercanía	Dependencia
Edad del alumno	,042(*)	-,223(***)	-,163(**)
Sexo del alumno	-,129(***)	,139(***)	,107(***)
Atributos académicos	-,310(***)	,340(***)	-,068(***)
Acoso entre iguales	,554(***)	-,228(***)	,134(***)
Habilidades sociales y prosociales	-,363(***)	,535(***)	,030
Sumisión	-,578(***)	,254(***)	-,080(***)

*** La correlación es significativa al nivel 0,001 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Encontramos que todas las correlaciones son estadísticamente significativas, aunque con excepción de “habilidades sociales y prosociales” y el factor dependencia, y los resultados estarían en la línea de nuestra hipótesis 8.1, en la que planteamos que la edad, el sexo, y los atributos personales, relacionales y cognitivos del alumno, serán predictores significativos de la calidad de las relaciones profesor-alumno.

Con el objeto de explorar las variables relacionadas con el alumno que permiten predecir el “**conflicto**” en las relaciones profesor-alumno, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple, paso a paso, cuyos resultados se muestran en la Tabla 3.49.

Tabla 3.49. Análisis de regresión para variables predictoras de conflicto.

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error típ.	Beta	t	Sig.
(Constante)	38,549	,867		44,486	,000
Sumisión	-1,074	,046	-,374	-23,452	,000
Acoso entre iguales	,615	,035	,289	17,388	,000
Habilidades sociales y prosociales	-,548	,034	-,218	-16,069	,000
Sexo del alumno	-,511	,252	,028	2,026	,043

El modelo de variables predictoras del “conflicto” en la relación profesor-alumno alcanza un coeficiente de correlación múltiple $R = ,666$ y un porcentaje de varianza explicada de $R^2_{\text{cor}} = ,443$, con un error de estimación de 6,90 y $F_{(4-3231)}=644,278$, $p<,001$.

Los coeficientes de regresión estandarizados indican que el orden de importancia relativa de las variables es: sumisión, acoso entre iguales, habilidades sociales y prosociales, y sexo del alumno, con una significación muy baja. En el caso del sexo, el signo negativo indica que las mujeres puntúan más bajo en conflictos que los varones. La sumisión y las habilidades sociales tienen pesos negativos, siendo la ecuación resultante la siguiente:

<p>Conflicto en las relaciones profesor-alumno = 38,55 + -1,074 “Sumisión” + ,615 “Acoso entre iguales” + - ,548 “Habilidades sociales y prosociales”+ - ,511 “Sexo del alumno”+ Error</p>

Con el objeto de explorar las variables que permiten predecir “**cercanía**” en las relaciones profesor-alumno, también se realizó un análisis de regresión lineal múltiple, paso a paso, cuyos resultados se muestran en la Tabla 3.50.

El modelo de variables predictoras de la “cercanía” en la relación profesor-alumno alcanza un coeficiente de correlación múltiple $R = ,583$ y un porcentaje de varianza explicada de $R^2_{\text{cor}} = ,339$ con un error de estimación de 6,27 y $F_{(4-3230)}=415,341$, $p<,001$.

Tabla 3.50. Análisis de regresión para variables predictoras de cercanía.

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error típ.	Beta	t	Sig.
(Constante)	22,053	,613		35,999	,000
Habilidades sociales y prosociales	1,005	,031	,480	32,885	,000
Edad del alumno	-,483	,039	-,178	-12,424	,000
Sumisión	,363	,035	,152	10,373	,000
Sexo del alumno	1,062	,224	,069	4,747	,000

Los coeficientes de regresión estandarizados indican que el orden relativo de importancia de las variables es: habilidades sociales y prosociales, edad del alumno, sumisión y sexo del alumno (el signo positivo indica que las mujeres puntúan más alto en cercanía que los varones). Todos los pesos son positivos excepto la edad del alumno. La ecuación resultante es:

<p>Cercanía en las relaciones profesor-alumno = 22,04 + 1,005 “Habilidades sociales y prosociales” + -,483 “Edad del alumno” + ,363 “Sumisión” + 1,06 “Sexo del alumno”+ Error</p>

Con el objeto de explorar las variables que permiten predecir “**dependencia**” en las relaciones profesor-alumno, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple, paso a

paso, cuyos resultados se muestran en la Tabla 3.51.

Tabla 3.51. Análisis de regresión para variables predictoras de dependencia.

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
	B	Error típ.	Beta	t	Sig.
(Constante)	13,160	,528		24,938	,000
Edad del alumno	-,251	,029	-,147	-8,598	,000
Acoso entre iguales	,187	,021	,168	9,051	,000
Sexo del alumno	1,528	,171	,158	8,953	,000
Habilidades sociales	,118	,027	,089	4,308	,000
Atributos académicos	-,056	,013	-,088	-4,174	,000

El modelo de variables predictoras de la “dependencia” en la relación profesor-alumno alcanza un coeficiente de correlación múltiple $R = ,272$ y un porcentaje de varianza explicada de $R^2_{\text{cor}} = ,074$ con un error de estimación de 4,66 y $F_{(5-3228)}=51,696$, $p<,001$.

El orden de importancia relativa de las variables es: edad del alumno, acoso entre iguales, sexo del alumno (el signo positivo indica que las mujeres puntúan más alto en cercanía que los varones), habilidades sociales y atributos académicos. Todas las variables tienen un peso positivo excepto la edad del alumno y los atributos académicos. La ecuación resultante es:

<p>Dependencia en las relaciones profesor-alumno = 13,160 + -,251 “Edad del alumno” + ,187 “Acoso entre iguales” + 1,528 “Sexo del alumno” + ,118 “Habilidades sociales” + -,056 “Atributos académicos” + Error</p>
--

3.4.4.- SOBRE LA INFLUENCIA DEL ESTILO DE APEG O DEL PROFESOR EN LAS RELACIONES CON SUS ALUMNOS.

Los siguientes resultados están centrados en el contraste de nuestra hipótesis basada en uno de nuestros objetivos básicos, *analizar la relación entre el tipo de apego del profesor y la percepción que tiene sobre las relaciones que mantiene con sus alumnos.*

3.4.4.1- Estilos de apego y calidad de las relaciones profesor-alumno.

Con respecto a los factores conflicto, cercanía y dependencia en las relaciones, pretendemos analizar si existen diferencias significativas en función del estilo de apego del profesor; en concreto, nos planteamos la hipótesis 9.1, que los profesores con un estilo de apego seguro tendrán relaciones más positivas con sus alumnos, más cercanas y menos conflictivas que aquellos profesores que presentan otro tipo de apego.

Examinamos por el procedimiento ANOVA las diferencias de las medias entre las diversas categorías (ver Tabla 3.52). Se utilizó el test de Levene para contrastar la homogeneidad de varianzas, encontrando que para los factores conflicto y dependencia si se cumplen los supuestos de igualdad de varianza pero no para el factor cercanía; por lo que utilizamos el contraste de Brown-Forsythe para analizar las diferencias para los factores conflicto y dependencia, y la F para el factor cercanía.

Los resultados de las pruebas post hoc nos indican que los sujetos con apego seguro perciben menos conflicto en las relaciones que el resto de los sujetos, pero solamente se encuentran diferencias significativas con el grupo rechazante, que serían los que manifiestan las relaciones más conflictivas.

Los sujetos con apego seguro manifiestan niveles más altos de cercanía, con diferencias significativas con relación al grupo rechazante y temeroso.

Con relación al factor dependencia, observamos que los sujetos con apego rechazante perciben niveles más altos de dependencia, encontrando diferencias

significativas con relación al grupo de sujetos con apego seguro y con apego temeroso.

Tabla 3.52. Estadísticos descriptivos y contraste de significación de los tres factores en función del apego de los profesores.

Factores		N	Media	Desv. típica	F(g.l)	G-H
Conflicto	Seguro	1911	24,43	9,36	F _{B-F} = 4,55** (3-1834)	S < R
	Rechazante	426	25,98	9,16		
	Preocupado	740	25,48	10,01		
	Temeroso	339	25,17	9,12		
	Total	3416	24,92	9,47		
Cercanía	Seguro	1910	37,82	7,97	F= 5,16*** (3-3411)	S > R,T
	Rechazante	426	36,47	7,22		
	Preocupado	740	37,37	8,00		
	Temeroso	339	36,56	7,10		
	Total	3415	37,43	7,82		
Dependencia	Seguro	1911	13,70	4,93	F _{B-F} = 4,34** (3-1805)	R > S,T
	Rechazante	426	14,46	4,61		
	Preocupado	740	13,78	4,87		
	Temeroso	339	13,27	4,77		
	Total	3414	13,77	4,87		

***: $p < .001$; **: $p < .01$; B-F = Brown-Forsythe; G-H= Games-Howell. S= Seguro ; R= Resistente; P= Preocupado; T= Temeroso

En las Figuras 3.38, 3.39 y 3.40, podemos ver gráficamente las diferencias significativas encontradas entre los tres factores (conflicto, cercanía y dependencia) en función de los diferentes estilos de apego del profesor.

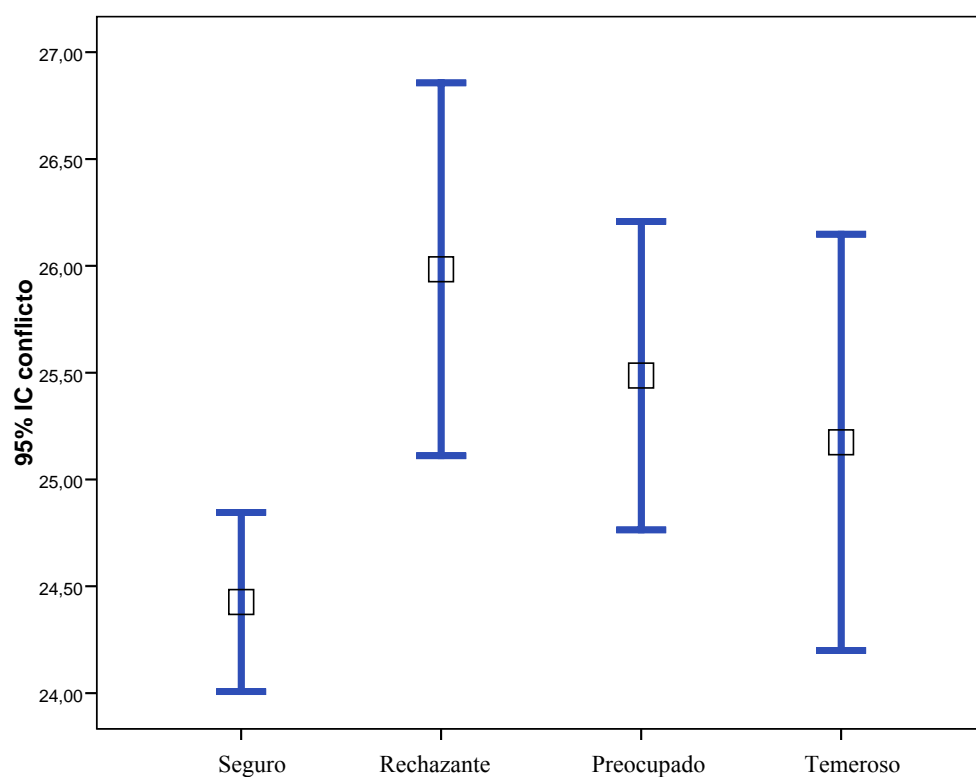


Figura 3.38. Relación entre el conflicto y los estilos de apego.

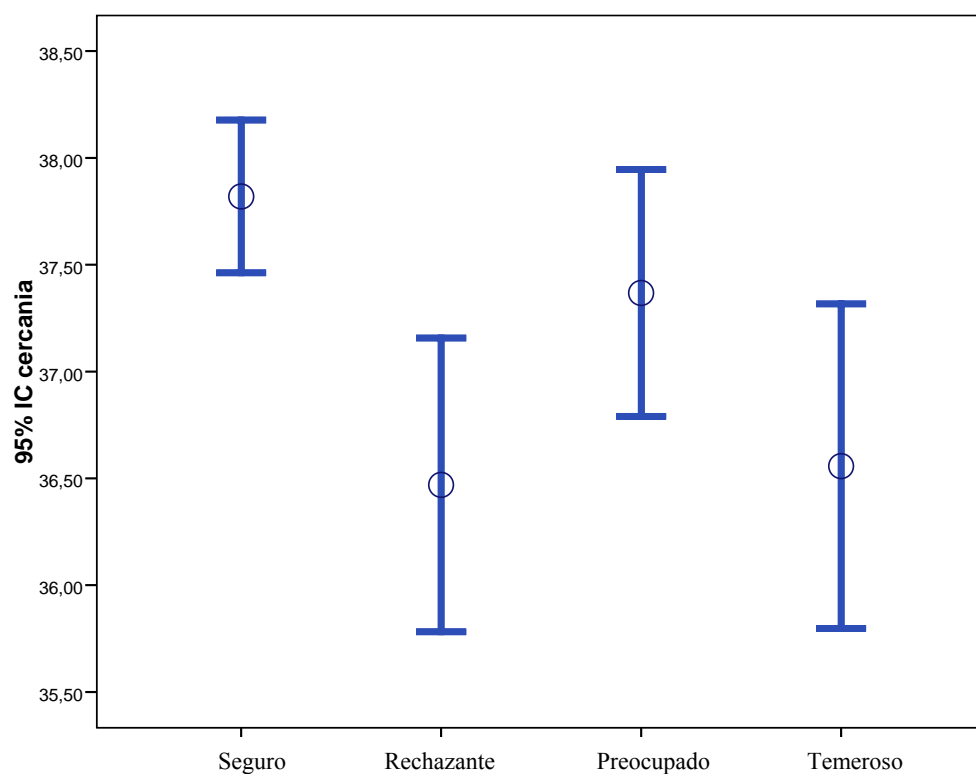


Figura 3.39. Relación entre la cercanía y los estilos de apego.

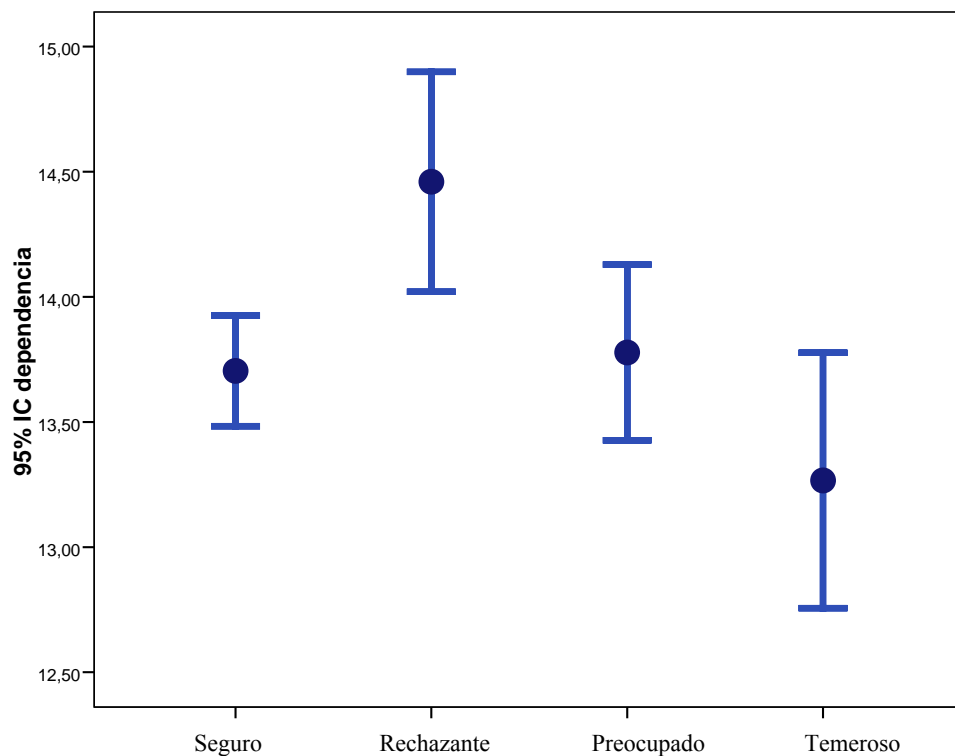


Figura 3.40. Relación entre la dependencia y los estilos de apego.

Los resultados anteriores reflejan unas diferencias muy pequeñas e irrelevantes entre los tipos de apego y las valoraciones de los alumnos. Además, los resultados están contaminados por el parecido intra-profesor, ya que por diseño cada profesor evaluó ocho alumnos. Este diseño provoca ausencia de independencia y afecta al cálculo de los errores típicos, reduciéndolos, por lo que aumenta la probabilidad de errores tipo I. No obstante, se realizaron los análisis porque se habían llevado a cabo en otros estudios.

Los resultados de la regresión multinivel presentados en el apartado siguiente reflejan mejor la influencia del tipo de apego del profesor sobre las valoraciones dadas a los alumnos en las tres dimensiones objeto del estudio.

3.4.4.2- Modelos predictivos multinivel de las relaciones profesor-alumno.

Teniendo en cuenta las dependencias antes señaladas, en este apartado se utilizaron

modelos de regresión de dos niveles para predecir las relaciones de los profesores con los alumnos. Los análisis fueron realizados con el programa MIXED del SPSS 15.0. En el nivel 1 se consideraron variables del alumno ya consideradas en apartados anteriores y en el nivel 2 las variables del profesor: sexo, puntuaciones en estilos de apego y los factores de relaciones en la infancia.

Los modelos multinivel permiten estudiar cómo las variables contextuales afectan a las relaciones entre los factores y los efectos del nivel inferior de agregación. En este sentido, en nuestro estudio se partió de la hipótesis de que si bien las características personales de los alumnos podían ser variables relevantes en la explicación de las diferencias en la calidad de las relaciones profesor-alumno, esta asociación entre factor y efecto podría verse moderada por variables relacionadas con el profesor, que afectarían a la calidad de esta asociación, y por tanto a la calidad de las relaciones profesor-alumno. Contaremos con dos niveles distintos, el primero, será el nivel de los alumnos y el segundo, el nivel de los profesores.

La existencia de varianza en el nivel 1 indica que los alumnos se diferencian entre ellos en cuanto a la calidad de las relaciones profesor-alumno. La existencia de varianza en el nivel 2 indica que la calidad de las relaciones profesor-alumno también difiere en función de las diferencias existentes entre los profesores.

El procedimiento utilizado para la determinación de los modelos de multinivel ha seguido la norma recomendada por Hox (2002). Primer paso: probamos el modelo nulo o línea base, que sirve para calcular la correlación intraclase que permite examinar si hay variación entre profesores y sirve para establecer la ganancia o reducción del error alcanzada con los modelos posteriores. Segundo paso: se introducen los predictores del nivel 1, examinando y eliminando las variables que no son estadísticamente significativas. Tercer paso: se introducen predictores de nivel 2 para el intercepto o nivel medio, eliminando las variables que no son estadísticamente significativas. Cuarto paso: se examina la posible variabilidad de los coeficientes de regresión, es decir, la diferencia de coeficientes entre las unidades de nivel 2. Quinto paso: finalmente, se intenta explicar la variabilidad de los coeficientes utilizando predictores de nivel 2 o introduciendo

interacciones cruzadas de los predictores de nivel 1 y nivel 2. Las variables cuantitativas fueron centradas en la media general.

Como estadísticos de ajuste del modelo se utilizan las diferencias de desviación (*desviance*) y los estadísticos AIC y BIC, así como los estadísticos R^2_1 y R^2_2 para examinar la reducción de las varianzas residuales en relación a los modelos línea base.

Las variables utilizadas han sido las obtenidas a través de los cuestionarios empleados en la investigación (Cuestionario de Relaciones en la Infancia, CRI; Cuestionario de Atributos del Alumno, CAA; Cuestionario de Relaciones, CR de Alonso Arbiol, 2000; adaptación española de la Escala de Relaciones Profesor-Alumno, STRS de Pianta, 2001). Los análisis estadísticos tradicionales han servido para desechar todas aquellas variables que no presentaban ninguna relación con las variables dependientes. Las variables restantes de primer nivel constituyen el conjunto de variables candidatas y son las siguientes:

- Sexo del alumno
- Edad del alumno
- Atributos académicos
- Acoso entre iguales
- Habilidades sociales y prosociales
- Sumisión

Las variables de segundo nivel corresponden a características de los profesores, y son las siguientes:

- Sexo del profesor
- Apego seguro
- Apego rechazante
- Apego preocupado
- Apego temeroso
- Relaciones cercanas con los padres
- Relaciones cercanas con los amigos
- Relaciones cercanas con profesores

- Relaciones conflictivas con profesores

A continuación presentamos los resultados para cada uno de los modelos distintos, y dado que contamos con tres variables dependientes: conflicto, cercanía y dependencia, presentaremos tres modelos.

Modelo de dos niveles para la predicción del conflicto.

Como primer paso, se procedió a estimar el modelo nulo o modelo de línea base; proporcionando los estadísticos de ajuste presentados en la Tabla 3.53. En la tabla de estimaciones de los parámetros de covarianza encontramos información adicional que permite confirmar la significación de cada estimación (Tabla 3.54). La correlación intraclase vale 0,267, por lo que la variación debida a los profesores es del 26,73%.

Tabla 3.53. Modelo nulo: Estadísticos de ajuste (Conflicto).

-2 log de la verosimilitud restringida	24579,853
Criterio de información de Akaike (AIC)	24583,853
Criterio bayesiano de Schwarz (BIC)	24596,125

Tabla 3.54. Modelo nulo: Parámetros de covarianza (Conflicto).

Parámetro	Estimación	Error típico	Wald Z	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
Residuos	65,740	1,703	38,601	,000	62,485	69,163
Intersección [sujeto = código]	23,986	2,211	10,850	,000	20,022	28,735
Varianza						

En un segundo paso se introdujeron las variables predictoras del nivel 1 (sexo del alumno; acoso entre iguales; habilidades sociales y prosociales; sumisión, edad del alumno; atributos académicos). Las variables que no resultaron estadísticamente significativas se eliminaron. El resultado del modelo, una vez eliminadas las variables no estadísticamente significativas se presenta en la Tabla 3.55. Encontramos que no son significativos el sexo del alumno, la edad ni los atributos académicos, y sí son estadísticamente significativas las variables: acoso entre iguales, habilidades sociales y sumisión.

Tabla 3.55. Estimaciones de efectos fijos (Conflicto).

Parámetro	Estimación	Error típico	gl	t	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Intersección	24,746	,527	650,878	46,912	,000	23,710	25,782
Acoso entre iguales	,511	,035	3218,544	14,598	,000	,442	,5795
Habilidades sociales	-,484	,038	3128,323	-12,885	,000	-,558	-,4107
Sumisión	-1,090	,043	3106,780	-25,620	,000	-1,174	-1,007

En la Tabla 3.56 de estimaciones de los parámetros de covarianza puede observarse que las varianzas (residual y del intercepto) continúan siendo estadísticamente significativas. No obstante, el modelo con predictores de nivel 1 es considerablemente mejor que el modelo línea de base, como se puede observar comparando los valores de la Tabla 3.57 con los criterios de información para este modelo y los mostrados en la Tabla 3.53 para el modelo nulo.

Tabla 3.56. Estimaciones de parámetros de covarianza (Conflicto).

Parámetro	Estimación	Error típico	Wald Z	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Residuos	33,740	,900	37,485	,000	32,021	35,551
Intersección [sujeto = código]	Varianza	13,984	1,284	10,893	,000	11,682
						16,741

Tabla 3.57. Modelo con predictores de nivel 1: Estadísticos de ajuste basados en criterios de información (Conflicto).

-2 log de la verosimilitud restringida	22427,359
Criterio de información de Akaike (AIC)	22431,359
Criterio bayesiano de Schwarz (BIC)	22443,627

La comparación de los estadísticos “desvianza” de los dos modelos da un valor de 2512,49, que se distribuye como χ^2_4 , y resulta estadísticamente significativa ($p < ,0001$).

La introducción de los predictores también reduce considerablemente las varianzas error de los niveles 1 y 2 con respecto al modelo línea de base, como se puede observar en los estadísticos R^2_1 y R^2_2 :

$$R^2_1 = (65,740 - 33,740) / 65,740 = ,4868$$

$$R^2_2 = (23,986 - 13,984) / 23,986 = ,4170$$

Los porcentajes de reducción de la varianza error son del 48,68% y del 41,70%, respectivamente.

En el modelo siguiente se introducen variables de nivel 2 para la predicción de la variación del intercepto (diferencias entre los niveles medios de los profesores). Como se puede observar en la Tabla 3.58 solamente dos variables del nivel del profesor explican de forma estadísticamente significativa esta variación: Sexo del profesor (ser varón aumenta la percepción de conflicto) y haber tenido relaciones conflictivas con los profesores en la infancia, con un peso positivo. Ninguna de las puntuaciones de apego es un predictor significativo. Hemos mantenido el apego temeroso por encontrarse próximo a los niveles de significación ($p = ,103$). Las variables de nivel 1 siguen siendo estadísticamente significativas.

Tabla 3.58. Estimaciones de efectos fijos: Modelo con predictores de nivel 2 para la variación en el intercepto (Conflicto).

Parámetro	Estimación	Error típico	gl	t	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Intersección	24,471	,254	373,199	96,464	,000	23,973	24,970
[sexo profesor =0]	1,459	,492	382,724	2,962	,003	,490	2,427
Apego temeroso	,205	,125	379,316	1,636	,103	-,041	,451
Relación conflictiva con profesores	,345	,099	391,418	3,481	,001	,150	,539
Acoso entre iguales	,531	,044	492,898	12,128	,000	,445	,617
Habilidades sociales	-,532	,036	321,730	-14,701	,000	-,603	-,461
Sumisión	-1,065	,049	553,202	-21,727	,000	-1,161	-,968

A continuación se examinó un modelo que contempla la variación aleatoria de las pendientes o coeficientes de nivel 1, para ver si los efectos de las variables predictoras varían entre predictores. En la Tabla 3.59 puede observarse que sigue habiendo variación estadísticamente significativa en el intercepto y en los coeficientes de las variables predictoras de nivel 1.

Tabla 3.59. Estimaciones de efectos aleatorios: Modelo con predictores de nivel 2 para el intercepto (Conflicto).

Parámetro		Estimación	Error típico	Wald Z	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Residuos		27,893	,900452	30,977	,000	26,183	29,715
Intersección [sujeto = código]	Varianza	12,767	1,278	9,992	,000	10,493	15,534
Acoso entre iguales	Varianza	,227	,040	5,707	,000	,161	,320
Habilidades sociales	Varianza	,085	,033	2,608	,009	,040	,181
Sumisión	Varianza	,198	,049	4,036	,000	,122	,321

En el último paso se intentó predecir las pendientes sobre variables del profesorado. Paso a paso se introdujeron las variables predictoras de nivel 2 para explicar esta variación en las pendientes. Se probaron las diferentes interacciones cruzadas de variables relacionadas con el profesor (nivel 2) con variables del nivel 1 estadísticamente significativas. Ninguna de las interacciones resultó estadísticamente significativa, por lo que el modelo final es el que incluye variables de nivel 2 para la predicción del intercepto o nivel medio de los profesores, con sexo y mala relación con el profesor en la infancia. Se mantuvo además el apego temeroso. El modelo es el presentado en las Tablas 3.58 y 3.59. Continúa quedando variación en las pendientes o coeficientes, pero ésta no se explica por las variables objeto del estudio.

Los índices de ajuste basados en criterios de información para el modelo final resultante se presentan en la Tabla 3.60.

Tabla 3.60. Modelo final con predictores de nivel 1 y nivel 2: Estadísticos de ajuste basados en criterios de información (Conflicto).

-2 log de la verosimilitud restringida	20089,746
Criterio de información de Akaike (AIC)	20099,746
Criterio bayesiano de Schwarz (BIC)	20129,908

Puede observarse una importante reducción de la desvianza tanto cuando se compara con el modelo línea de base como con el modelo que incluye solamente predictores de nivel 1. La comparación de las desvianza entre los modelos con predictores de nivel 1 y el modelo final que incluye variables del profesor (sexo, mala relación con los profesores y apego temeroso) da un resultado de 2337,62, que se distribuye como χ^2_6 (manteniendo la variación aleatoria de las pendientes) mostrando una reducción estadísticamente significativa ($p < .0001$).

Por último, los estadísticos R^2_1 y R^2_2 , muestran las siguientes reducciones del error al compararlos con el modelo línea de base:

$$R^2_1 = (65,740 - 27,893) / 65,740 = ,5757$$

$$R^2_2 = (23,986 - 12,767) / 23,986 = ,4677$$

La reducción del error es considerable en ambos niveles, aunque queda sin explicar una importante variación estadísticamente significativa en el nivel 2.

En el modelo final resultante puede observarse que no intervienen las variables de estilos de apego del profesorado. Sí resultan estadísticamente significativas dos variables de nivel del profesor: sexo y haber tenido relaciones conflictivas con los profesores en la infancia. Los profesores varones perciben más conflicto, así como los que han tenido relaciones conflictivas. En cuanto a las variables del alumno, son percibidos como más conflictivos los alumnos que muestran más acoso entre iguales y como menos conflictivos, los alumnos sumisos y con más habilidades sociales.

Modelo de dos niveles para la predicción de la cercanía.

Se han seguido los mismos pasos que en el apartado anterior. Como primer paso, se procedió a estimar el modelo nulo o modelo de línea base; proporcionando los estadísticos de ajuste basados en criterio de información presentados en la Tabla 3.61. En la tabla 3.62 se presentan las estimaciones de los parámetros de covarianza.

Tabla 3.61. Modelo nulo: Estadísticos de ajuste basados en criterios de información (Cercanía).

-2 log de la verosimilitud restringida	23333,123
Criterio de información de Akaike (AIC)	23337,123
Criterio bayesiano de Schwarz (BIC)	23349,394

Tabla 3.62. Modelo nulo: Estimadores de los efectos aleatorios (Cercanía).

Parámetro	Estimación	Error típico Límite superior	Wald Z Límite inferior	Sig. Límite superior	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Residuos	46,235	1,198	38,595	,000	43,946	48,644
Intersección [sujeto = código]	14,959	1,426	10,491	,000	12,410	18,032

La correlación intraclase para este modelo es de ,2444. La variación del nivel 2 entre los interceptos es estadísticamente significativa y puede decirse que la variación entre profesores explica el 24,44% de la variación total.

En un segundo paso se introducen las variables predictoras del nivel 1 (sexo del alumno; acoso entre iguales; habilidades sociales; sumisión, edad del alumno; atributos académicos), eliminando en un paso posterior las variables que no resultan estadísticamente significativas. Una vez realizada esta eliminación, resulta el modelo que se presenta en la Tabla 3.63. Se eliminaron por no ser estadísticamente significativas las variables “Atributos académicos” y “Acoso entre iguales”, aunque esta última está próxima al nivel de significación convencional ($p = ,061$).

Tabla 3.63. Estimaciones de efectos fijos: Modelo con predictores de nivel 1 (Cercanía).

Parámetro	Estimación	Error típico	gl	t	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Intersección	40,197047	,439281	706,986	91,506	,000	39,334596	41,059499
Sexo niño	1,060648	,194755	3014,879	5,446	,000	,678781	1,442514
Edad niño	-,469004	,055846	705,866	-8,398	,000	-,578648	-,359359
Habilidades sociales y prosociales	1,015889	,028705	3358,898	35,390	,000	,959608	1,072171
Sumisión	,367036	,031879	3248,545	11,513	,000	,304531	,429541

En la tabla 3.64 se presentan las estimaciones de los parámetros de covarianza.

Tabla 3.64. Estimación de los efectos aleatorios (Cercanía).

Parámetro	Estimación	Error típico	Wald Z	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Residuos	30,934	,802	38,550	,000	29,400	32,547
Intersección [sujeto = código]	9,095	,894	10,178	,000	7,502	11,026
					18,032	

En la Tabla 3.65 se presentan los estadísticos de ajuste basados en criterios de información.

Tabla 3.65. Estadísticos de ajuste basados en criterios de información (Cercanía).

-2 log de la verosimilitud restringida	21917,961
Criterio de información de Akaike (AIC)	21921,961
Criterio bayesiano de Schwarz (BIC)	21934,228

Se calculó la diferencia en desviaciones del modelo nulo con el modelo de predictores de nivel 1, que alcanzó el valor de 1415,16, que con χ^2_4 resulta estadísticamente significativa ($p < .0001$).

La introducción de los predictores de nivel 1 también reduce considerablemente las varianzas error de los niveles 1 y 2 con respecto al modelo línea de base, como se puede observar en los estadísticos R^2_1 y R^2_2 :

$$R^2_1 = (46,235 - 30,934) / 46,235 = ,3309$$

$$R^2_2 = (14,959 - 9,095) / 14,959 = ,3920$$

Los porcentajes de reducción de la varianza error son del 33,09% y del 39,20%, respectivamente.

A continuación se introducen las variables predictoras de nivel 2, del profesor, para predecir la variación entre interceptos o niveles medios de los profesores. Se eliminaron las variables que no resultaron estadísticamente significativas, quedando el modelo que se presenta en la Tabla 3.66. Solamente el sexo del profesor y las relaciones cercanas con los amigos resultaron estadísticamente significativas, no siéndolo ninguna de las variables del apego. También se probaron las variables derivadas del modelo de sí mismo y de los otros, ansiedad y evitación, no resultando tampoco estadísticamente significativas.

El resultado del modelo aparece en las Tablas 3.66 y 3.67.

Tabla 3.66. Estimaciones de los efectos fijos (Cercanía).

Parámetro	Estimación	Error típico	gl	t	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Intersección	40,564209	,457448	638,003	88,675	,000	39,665923	41,462496
[sexo alumno=0]	-,960742	,208083	2728,686	-4,617	,000	-1,368757	-,552726
[sexo profesor=0]	-1,228145	,421346	420,169	-2,915	,004	-2,056353	-,399937
Edad alumno	-,349980	,061291	648,881	-5,710	,000	-,470332	-,229628
Relaciones cercanas con amigos	,440623	,112076	392,401	3,931	,000	,220278	,660967
Habilidades sociales y prosociales	,993701	,030819	3044,390	32,243	,000	,933272	1,054129
Sumisión	,364185	,033790	2945,557	10,778	,000	,297930	,430439

Tabla 3.67. Estimación de los efectos aleatorios (Cercanía).

Parámetro	Estimación	Error típico	Wald Z	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Residuos	31,981	,872	36,656	,000	30,3156	33,738
Intersección [sujeto = código]	Varianza	8,223224	,890	9,240	,000	6,651
						10,166

En la Tabla 3.68 se presentan los estadísticos de ajuste basados en criterios de información.

Tabla 3.68. Estadísticos de ajuste basados en criterios de información (Cercanía).

-2 log de la verosimilitud restringida	19891,288
Criterio de información de Akaike (AIC)	19895,288
Criterio bayesiano de Schwarz (BIC)	19907,352

La reducción en desviación con respecto al modelo anterior es de 2026,67, que con χ^2_2 resulta estadísticamente significativa ($p < ,0001$).

Posteriormente se examinó un modelo que permite estimar la variación de las pendientes o coeficientes de las variables de nivel 1, manteniendo los mismos efectos fijos, encontrando que todas muestran variación estadísticamente significativa ($p < ,001$), resultando también significativa la variación que queda por explicar del intercepto.

A lo largo de varios modelos se examinaron las interacciones de variables de nivel 2 con las de nivel 1 estadísticamente significativas. Se presenta en las Tablas 3.69 y 3.70 el modelo final resultante en el que se presentan solamente los efectos estadísticamente significativos.

Puede observarse que hay dos interacciones cruzadas significativas, ambas con la variable sexo del profesor. La primera entre sexo del profesor con sexo del alumno que hace que la interacción de niño varón con profesor varón convierta el sexo del niño con efecto negativo en un efecto positivo sobre la variable cercanía. La segunda interacción se produce entre el sexo del profesor y las habilidades sociales, con un efecto en este caso negativo.

Tabla 3.69. Estimaciones de los efectos fijos. Modelo final (Cercanía).

Parámetro	Estimación	Error típico	gl	t	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Intersección	40,740	,466	664,085	87,436	,000	39,825	41,655
[sexo alumno=0]	-1,296	,264	391,678	-4,915	,000	-1,815	-,778
[sexo profesor=0]	-2,096	,493	652,570	-4,252	,000	-3,064	-1,128
Edad alumno	-,347	,061	649,762	-5,647	,000	-,468	-,226
Relaciones cercanas con amigos	,450	,114	386,885	3,966	,000	,227	,673
Habilidades sociales y prosociales	1,044	,044	314,041	23,809	,000	,957	1,130
Sumisión	,363	,037	375,226	9,771	,000	,290	,437
[sexo alumno=0] *							
[sexo profesor=0]	1,331	,492	393,863	2,704	,007	,363	2,299
Habilidades sociales y prosociales *[sexo profesor =0]	-,251	,087	401,944	-2,884	,004	-,422	-,080

Tabla 3.70. Estimaciones de los efectos aleatorios (Cercanía).

Parámetro	Estimación	Error típico	Wald Z	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Residuos	27,325	,904	30,234	,000	25,610	29,155
Intersección [sujeito = código]	7,522	,971	7,745	,000	5,840	9,688
Sexo alumno [sujeito = código]	2,019	,721	2,801	,005	1,003	4,064
Habilidades sociales y prosociales [sujeito = código]	,177	,038	4,691	,000	,117	,270
Sumisión [sujeito = código]	,096	,035	2,747	,006	,047	,196

En la tabla se observa que aún queda varianza estadísticamente significativa por explicar en las pendientes, pero no es explicable por las variables del estudio.

En la Tabla 3.71 se presentan los estadísticos de ajuste del modelo basados en los criterios de información.

Tabla 3.71. Estadísticos de ajuste basados en criterios de información: Modelo final (Cercanía).

-2 log de la verosimilitud restringida	19802,340
Criterio de información de Akaike (AIC)	19814,340
Criterio bayesiano de Schwarz (BIC)	19850,528

La diferencia en desviación entre este modelo y el anterior, solamente con predictores de nivel 2 para el intercepto alcanza un valor de 88,95, diferencia que se distribuye como χ^2_6 y que es estadísticamente significativa ($p < ,0001$).

Los valores de la reducción de la varianza error de los niveles 1 y 2 para este modelo final comparado con el modelo línea de base son los siguientes:

$$R^2_1 = (46,235 - 27,325) / 46,235 = ,4090$$

$$R^2_2 = (14,959 - 7,522) / 14,959 = ,4967$$

Los porcentajes de reducción de la varianza error son del 40,90% y del 49,67%, respectivamente.

En el modelo final resultante se observa que dos variables del profesor son importantes para la predicción de las relaciones de cercanía: sexo del profesor y relaciones cercanas con los amigos en la infancia. Con respecto al sexo, los profesores varones muestran menos cercanía y el haber tenido relaciones cercanas con los amigos en la infancia presenta un efecto positivo.

En cuanto a las variables del nivel 1 (alumno) puede observarse menor cercanía con los varones y con los alumnos de más edad y mayor cercanía con los alumnos con más habilidades sociales y sumisión. No obstante, la presencia de interacciones cruzadas significativas, ambas con la variable sexo del profesor, introduce ciertos matices en los resultados anteriores. La primera interacción entre sexo del profesor con sexo del alumno hace que la interacción de niño varón con profesor varón convierta el sexo del niño con efecto negativo en un efecto positivo sobre la variable cercanía y la segunda interacción entre el sexo del profesor (varón) y las habilidades sociales, con un efecto en este caso negativo.

Modelo de dos niveles para la predicción de dependencia.

El procedimiento seguido en la construcción del modelo es el mismo que el de los modelos anteriores. En la Tabla 3.72 se presentan los estadísticos de ajuste basados en criterios de información para el modelo nulo y en la Tabla 3.73 la estimación de los componentes de la varianza o efectos aleatorios.

Tabla 3.72. Modelo nulo: Estadísticos de ajuste basados en criterios de información (Dependencia).

-2 log de la verosimilitud restringida	19690,035
Criterio de información de Akaike (AIC)	19694,035
Criterio bayesiano de Schwarz (BIC)	19706,305

Tabla 3.73. Modelo nulo: Estimadores de los efectos aleatorios (Dependencia).

Parámetro	Estimación	Error típico	Wald Z	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
Residuos	15,070	,390	38,594	,000	14,324	15,855
Intersección [sujeto = código]						
varianza	8,606	,716	12,015	,000	7,311	10,131

El valor del coeficiente de correlación intraclase para el modelo es de ,3635, indicando que el 36,35% de la variación en los resultados se debe a variación del profesorado o nivel 2.

En un segundo paso introducimos las variables predictoras del nivel 1 (sexo del alumno; acoso entre iguales; habilidades sociales; sumisión, edad del alumno; atributos académicos). Las variables que no resultan estadísticamente significativas se eliminan en un paso posterior. Todas las variables del nivel 1 resultaron estadísticamente significativas excepto “sumisión”. El modelo resultante es el presentado en las Tablas 3.74 y 3.75.

Tabla 3.74. Estimaciones de efectos fijos: Modelo con predictores de nivel 1 (Dependencia).

Parámetro	Estimación	Error típico	Wald Z	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Intersección	16,289	,379	701,267	43,011	,000	15,545
(sexo alumno=0)	-1,270	,138	2860,343	-9,229	,000	-1,540
Acoso entre iguales	,084	,019	3129,197	4,448	,000	,047
Habilidades sociales y prosociales	,224	,024	3055,061	9,324	,000	,177
Edad alumno	-,266	,049	748,360	-5,464	,000	-,362
Atributos académicos	-,096	,012	3064,540	-8,053	,000	-,119

Tabla 3.75. Estimaciones de los efectos aleatorios (Dependencia).

Parámetro	Estimación	Error típico	Wald Z	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Residuos	13,631	,364	37,434	,000	12,936	14,364
Intersección [sujeto = código]	Varianza	8,393	,714	11,761	,000	7,105
						9,915

En la Tabla 3.76 se presentan los estadísticos de ajuste del modelo basados en criterios de información.

Tabla 3.76. Estadísticos de ajuste basados en criterios de información: Modelo con predictores de nivel 1 (Dependencia).

-2 log de la verosimilitud restringida	18377,991
Criterio de información de Akaike (AIC)	18381,991
Criterio bayesiano de Schwarz (BIC)	18394,150

La introducción de predictores de nivel 1 produce una importante reducción en la desviación, con un valor de 1312,04, que con una distribución χ^2_5 resulta estadísticamente significativa ($p < ,0001$).

Las reducciones de las proporciones de error de este modelo comparado con el modelo nulo son las siguientes:

$$R^2_1 = (15,070 - 13,631) / 15,070 = ,0954$$

$$R^2_2 = (8,606 - 8,393) / 8,606 = ,0247$$

Los porcentajes de reducción de la varianza error son bajos, representando el 9,54% y 2,47% respectivamente.

Aunque las reducciones del error son bajas, se introduce el modelo con variables predictoras de nivel 2 para el intercepto. Una vez eliminados los predictores que no resultaron estadísticamente significativos, el modelo resultante es el mostrado en las Tablas 3.77 y 3.78.

Dada su proximidad al nivel de significación convencional se ha mantenido el apego preocupado. Puede observarse que el sexo del profesor no es estadísticamente significativo.

Tabla 3.77. Estimaciones de efectos fijos: Modelo con predictores de nivel 1 y de nivel 2 para el intercepto (Dependencia).

Parámetro	Estimación	Error típico	gl	t	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Intersección	16,142	,395	616,283	40,892	,000	15,367	16,917
[sexo alumno=0]	-1,199	,145	2573,375	-8,271	,000	-1,483	-,914
Acoso entre iguales	,068	,020	2811,248	3,452	,001	,029	,107
Habilidades sociales y prosociales	,223	,026	2753,341	8,695	,000	,173	,273
Edad alumno	-,288	,054	690,630	-5,339	,000	-,393	-,182
Atributos académicos	-,099	,013	2759,716	-7,882	,000	-,124	-,074
Apego preocupado	,181	,097	373,671	1,864	,063	-,010	,372
Relaciones conflictivas con profesores	,252	,074	378,242	3,420	,001	,107	,396

Tabla 3.78. Estimaciones de los efectos aleatorios: Modelo con predictores de nivel 1 y de nivel 2 para el intercepto (Dependencia).

Parámetro		Estimación	Error típico	Wald Z	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Residuos		13,702	,386	35,497	,000	12,966	14,480
Intersección [sujeto = código]	Varianza	7,706	,704	10,950	,000	6,443	9,217

En la Tabla 3.79 se presentan los estadísticos de ajuste para el modelo.

La introducción de predictores de nivel 1 produce una importante reducción en la desviación, con un valor de 1859,61, que con una distribución χ^2_3 resulta estadísticamente significativa ($p < ,0001$).

Tabla 3.79. Estadísticos de ajuste basados en criterios de información: Modelo con predictores de nivel 1 y de nivel 2 para el intercepto (Dependencia).

-2 log de la verosimilitud restringida	16518,382
Criterio de información de Akaike (AIC)	16522,382
Criterio bayesiano de Schwarz (BIC)	16534,327

A continuación se examinó la variación aleatoria de las pendientes de las variables de nivel 1, encontrando variación aleatoria estadísticamente significativa para acoso entre iguales, habilidades sociales y atributos académicos. También resulta estadísticamente significativa la variación que queda en el intercepto. Se introdujeron las diversas variables de nivel 2 para la predicción de las pendientes o coeficientes, pero ninguna de ellas resultó estadísticamente significativa, por lo que el modelo final es el presentado en las Tablas 3.77 y 3.78. En los coeficientes puede observarse que varias de las variables seleccionadas de ambos niveles tienen un efecto positivo sobre la percepción de las relaciones de dependencia con el alumno, excepto los predictores de nivel 1: sexo del alumno (ser varón), edad y atributos académicos, lo que indica que los profesores perciben más dependencia en las niñas, los alumnos más jóvenes y los que muestran peores atributos académicos.

Las proporciones de reducción de los errores con respecto al modelo línea de base son las siguientes:

$$R^2_1 = (15,070 - 13,702) / 15,070 = ,0908$$

$$R^2_2 = (8,606 - 7,706) / 8,606 = ,1046$$

Los porcentajes de reducción de la varianza error son bajos, representando el 9,08% y 10,46 % respectivamente.

Las predicciones para el factor de dependencia son peores que las encontradas para conflicto y cercanía, especialmente en la reducción del error mostrada en la varianza del nivel 1.

Un examen de los estimadores de la Tabla 3.77 muestra que dos variables del profesor influyen en la percepción de la dependencia, ambas con efecto positivo: la mala relación con los profesores en la infancia y el apego preocupado. Entre las variables del alumno influyen con efecto positivo, las habilidades sociales y el acoso entre iguales, resultados de difícil interpretación, y con efecto negativo el ser varón, lo que indica que se percibe más dependencia en las niñas, la edad del alumno y los atributos académicos. Como no se encontraron interacciones cruzadas entre variables de nivel 1 y nivel 2, no es preciso establecer matices en los resultados anteriores.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1.- INTRODUCCIÓN.

En este capítulo se presenta un resumen de los principales resultados obtenidos en la investigación, analizando la relación que puedan tener estos resultados con los hallazgos de otras investigaciones, así como las conclusiones más relevantes y las recomendaciones futuras que se derivan de los mismos, y destacando, también, las limitaciones del presente estudio.

4.2.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Para comprender la discusión y conclusiones que a continuación se presentan es importante recordar que la presente investigación tiene como objetivos generales *conocer la influencia del estilo de apego del profesor y su historia personal de vinculación en la percepción que tiene sobre su relación con sus alumnos*, así como *analizar aquellas*

variables, relacionadas tanto con el alumno como con el profesor, que pueden influir en la percepción que el maestro tiene de su relación con ellos. Otro de los objetivos claves que nos hemos propuesto ha sido la validación del modelo de Pianta -sobre la valoración de las relaciones profesor-alumno- en la población española. Para estos fines, examinamos el estilo de apego del profesor y sus recuerdos de experiencias de vinculación en la infancia, la percepción que tiene sobre la relación que mantiene con algunos de sus alumnos, y cómo su propio estilo de apego influye en dicha percepción, concluyendo con un modelo predictivo multinivel sobre la calidad de las relaciones profesor-alumno. Para ello, partimos de una serie de objetivos más específicos y de hipótesis de trabajo que agrupamos según estos cuatro apartados. A su vez, ha sido imprescindible la elaboración y análisis psicométrico de algunos instrumentos, así como la adaptación al castellano de uno de los cuestionarios.

Por lo tanto, y con el fin de mostrar los resultados de la manera más clara posible, tendremos en cuenta la misma agrupación que mantuvimos en el apartado de Resultados del Capítulo III.

4.2.1.- VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

4.2.1.1.- Cuestionario sobre Relaciones en la Infancia (CRI).

Para analizar la relación entre los estilos de apego en el profesorado y sus recuerdos de relaciones significativas en la infancia, nos propusimos elaborar y validar el “Cuestionario sobre Relaciones en la Infancia” (C.R.I). Este cuestionario se plantea en base a la investigación realizada por Kesner (2000), en la que se analizan los recuerdos del profesor sobre su historia de apego en la infancia a través del Cuestionario de Historia de Apego (AHQ; Pottharst y Kessler, 1990). En el AHQ se valoraban aspectos relacionados con la seguridad y confianza en sus figuras paternas, con la disciplina familiar general, con el miedo a la separación y con el soporte afectivo en los amigos; nosotros elaboramos un cuestionario en el que aparecen algunos de estos elementos, incluyendo, a su vez, otros sobre el soporte afectivo en sus profesores.

De acuerdo con los resultados presentados en el capítulo III, y después de analizar la dimensionalidad de la escala y su fiabilidad, podemos concluir que el Cuestionario sobre Relaciones en la Infancia (CRI), compuesto de 18 ítems, es capaz de medir retrospectivamente cuatro factores diferenciados: “relaciones cercanas con los padres”, “relaciones cercanas con los amigos”, “relaciones cercanas con profesores” y “relaciones conflictivas con profesores”. Presenta una consistencia interna aceptable, en la que destacan los dos primeros factores, con una alta fiabilidad, mientras que los otros dos factores presentarían una fiabilidad más baja, aunque aceptable; posiblemente debido al reducido número de ítems que se agrupan en estos factores.

Partiendo de nuestra **hipótesis 2.1**: la percepción del sujeto de sus relaciones en la infancia, recogida a través del “Cuestionario sobre Relaciones en la Infancia” (C.R.I) presentará una estructura compuesta por tres factores: padres (o cuidadores principales), amigos y profesores, encontramos que, en lugar de los tres factores que esperábamos, los análisis estadísticos nos indican la presencia de cuatro factores claros; encontramos dos factores distintos sobre las relaciones con profesores: relaciones cercanas con profesores y relaciones conflictivas con profesores; que aunque tienen connotaciones diferentes, no se trata de factores opuestos.

El “Cuestionario sobre Relaciones en la Infancia” (C.R.I) aparece como un instrumento psicométricamente aceptable, aunque consideramos que para futuras investigaciones la fiabilidad del cuestionario se podría mejorar aumentando el número de ítems, con el objetivo de valorar mejor aquellos factores que hacen referencia a las relaciones con amigos y profesores en la infancia.

4.2.1.2.- Adaptación española de la Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS, Pianta, 2001).

Con el fin de analizar la percepción de los profesores sobre la relación que mantienen con sus alumnos, y partiendo de la Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS, Pianta, 2001), en su versión norteamericana original, procedemos a su adaptación al castellano siguiendo los pasos establecidos para este proceso: traducción, back-

translation y estudio piloto (van de Vijer y Hambleton, 1996) para, posteriormente, analizar sus propiedades psicométricas.

El análisis de la dimensionalidad de la Escala de Relación Profesor-Alumno nos ha permitido extraer los mismos factores que en la escala original. En concreto, podemos hablar de tres subescalas: “conflicto”, “cercanía” y “dependencia”. Y aunque los ítems asignados a cada uno de los factores varían sensiblemente, se consigue mejorar la fiabilidad de la subescala dependencia, por lo que consideramos que se trata de un cambio aceptable.

Los resultados de los análisis factoriales confirmatorios indican que el modelo de medición de tres factores, tanto en la escala original de Pianta (2001) como en la adaptación española, se ajustan aceptablemente. Se ha constatado que la adaptación española de la STRS muestra una validez estructural ligeramente superior a la mostrada por la escala original, lo que sugiere que los cambios de ítems de un factor a otro suponen un cambio aceptable para mejorar la validez de la escala.

En la subescala conflicto, compuesta por 12 ítems -igual número que en la escala original-, encontramos un ítem que no coincide; en concreto aparece el ítem 6 (*Se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo*) que en la escala original de Pianta se encuentra en la subescala dependencia. Sin embargo, el ítem que aparecería en la escala original es el ítem 25 (*Se queja o llora cuando quiere algo de mí*) que en nuestra adaptación aparece en la subescala dependencia. La explicación que podemos dar a este cambio es que la subescala dependencia está muy relacionada con la escala de conflicto y estos dos ítems realmente pueden estar indicando tanto conflicto en la relación como exceso de dependencia; también es posible que los profesores españoles interpreten, en concreto, el llorar como una conducta más dependiente que conflictiva.

Con relación a la subescala cercanía encontramos que el número de ítems varía, pasando de once a diez, en concreto desaparece el ítem 21 (*He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas*), que en nuestro caso forma parte de la subescala dependencia.

La subescala dependencia estaría compuesta por un total de 6 ítems, uno más que en la escala original. Aparecería el ítem 25 (*Se queja o llora cuando quiere algo de mí*) que en la escala original aparece en el factor 1, y el ítem 21 (*He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas*), que en la escala original aparece en el factor 2. Con relación a este ítem 21, parece que en nuestra muestra se ha entendido más en sentido peyorativo, mientras que en la escala original parece reflejarse más como admiración hacia la figura del profesor.

La consistencia interna de la adaptación de la STRS ha resultado ser elevada, encontrando coeficientes muy similares a los obtenidos por Pianta (2001), e incluso mejorando la consistencia interna de la subescala dependencia. También hemos encontrado evidencias de validez en su relación con variables como el sexo, la edad y otros datos del alumno (atributos personales, atributos cognitivos y relaciones con los iguales), como veremos en el apartado siguiente.

Con relación a la adaptación al castellano de la Escala de Relaciones Profesor-Alumno podemos concluir que se cumple nuestra **hipótesis 4.1**, encontrando que en la población española se replica la estructura tridimensional del modelo original de Pianta a partir de la “*Student-Teacher Relationship Scale*”, midiendo la percepción de los modelos de relación profesor-alumno en términos de conflicto, cercanía y dependencia; además de, poseer unas propiedades psicométricas de validez y fiabilidad muy adecuadas. Se confirma la misma estructura de Pianta (Hamre y Pianta, 2001; Kesner, 2000, 2002; NICHD ECCRN, 2005; Pianta, 2001). Consideramos que su uso puede ser interesante en educación: permite aplicar la teoría del apego al marco de la escuela, sirviendo para evaluar las experiencias sociales y emocionales de los profesores con sus alumnos y reflexionar sobre la contribución de las relaciones profesor-alumno en la mejora de las competencias sociales y académicas de los estudiantes.

4.2.1.3.- Cuestionario sobre Atributos del Alumno (CAA).

El cuestionario sobre atributos del alumno es un instrumento creado con el fin de tener un conocimiento más amplio de las características de cada uno de los alumnos

observados en nuestra investigación. Aunque el Cuestionario original sobre Atributos del Alumno (CAA) consta de tres apartados (atributos personales, características sobre sus relaciones interpersonales y atributos cognitivos), los análisis factoriales nos indican la existencia de cuatro factores claros que denominamos: “atributos académicos”, “acoso entre iguales”, “habilidades sociales y prosociales” y “sumisión”; por lo que puede afirmarse que nuestra **hipótesis 6.1** sobre que “Cuestionario sobre Atributos del Alumno” (CAA) presentará una estructura compuesta por tres factores: atributos personales, relaciones interpersonales y atributos cognitivos, solamente se cumple parcialmente, ya que la agrupación previa de los ítems ha variado considerablemente.

Si analizamos cada uno de los factores, encontramos que en atributos académicos, además de los ítems relacionados directamente con el aprendizaje, se incluyen características de personalidad como el ser emprendedor y el ser independiente; características que podemos considerar necesarias para el buen ajuste académico. Con relación a la subescala acoso entre iguales, vemos que incluye ítems que tienen que ver directamente con la agresión hacia los otros, pero también con el ser objeto de dicha agresión. La subescala denominada habilidades sociales y prosociales incluye ítems sobre buenas relaciones con los compañeros y sobre la conducta prosocial, así como, en sentido opuesto, sobre la introversión. Por último el factor sumisión, recoge aquellos ítems que reflejan un cierto conformismo y una fácil adaptación al entorno escolar.

El cuestionario presenta una consistencia interna media-alta. En concreto, el factor 1 (atributos académicos) y el factor 2 (acoso entre iguales) presentarían una fiabilidad alta, mientras que los otros dos factores presentarían una fiabilidad más baja, aunque adecuada; convirtiéndose en un instrumento psicométricamente aceptable.

4.2.2.- SOBRE LOS ESTILOS DE APEGO EN EL PROFESORADO.

Basándonos en dos de nuestros objetivos, *analizar el tipo de apego de los profesores de educación infantil y educación primaria y determinar si existe relación entre su estilo de apego y sus recuerdos de relaciones significativas en su infancia,*

iremos desglosando nuestros comentarios y conclusiones sobre el contraste de nuestras hipótesis en función de los resultados.

4.2.2.1.- Estilo de apego predominante en el profesorado.

Comprobamos como, en el caso del profesorado, el estilo de apego seguro predomina sobre el resto de estilos de apego, encontrando porcentajes de apego seguro algo superiores a los encontrados en otros estudios. En concreto los porcentajes que obtenemos son: apego seguro 55,7%; rechazante 12,4%; preocupado 21%; y temeroso 10,9%. En otras investigaciones, utilizando la misma escala con muestras no clínicas -y en general con estudiantes universitarios-, los resultados encontrados oscilaban entre 43-44% apego seguro, 15-16% rechazante, 22-24% preocupados y 16-17% temeroso (Alonso-Arbiol, 2000; Alonso-Arbiol et al., 2002; Romero Escobar, 1999; Yárnoz et al., 2001). Las mayores diferencias de porcentajes las encontramos en el apego seguro, que en nuestra muestra sería aproximadamente un 11% más elevado, y en el apego temeroso, que sería aproximadamente un 6% más bajo, lo que podría ser un dato positivo teniendo en cuenta la profesión que van a desempeñar los sujetos y el papel que juega el estilo de apego personal en el establecimiento de relaciones con sus alumnos.

Nuestros resultados permiten verificar la **hipótesis 1.1** sobre el estilo de apego seguro como el predominante en los profesores de educación infantil y primaria, como parece ocurrir en la población no clínica en general y en la mayoría de las culturas (Ainsworth y Marvin, 1995; Schmitt et al., 2004; van Ijzendoorn y Sagi, 1999).

No hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas con relación al sexo del profesorado. Sin embargo en la literatura revisada, aunque no en todos los estudios que se han centrado en analizar las diferencias entre los varones y las mujeres en cuanto al tipo de apego (p.ej., Feeney, 2002; Hazan y Shaver, 1987), sí encontramos varios estudios que, utilizando la medida del Cuestionario de Relaciones de Bartholomew y Horowitz (1991), sí señalan estas diferencias. En concreto, algunos trabajos indican que los varones informan de estilos de apego rechazante en niveles significativamente superiores a las mujeres (Bartholomew y Horowitz, 1991; Brennan, Clark, y Shaver, 1998; Schmitt, Alcalay, Allensworth, et al., 2003), señalando incluso que esta diferencia

es mayor en las culturas occidentales (Schmitt, 2008). Con relación al apego romántico, en concreto, se señalan también estas diferencias (Buss y Schmitt, 1993; Schmitt, Alcalay, Allik et al., 2003). Otros estudios indican que las mujeres puntúan significativamente más alto en el apego preocupado (Bartholomew y Horowitz, 1991; Kobak y Sceery, 1988; Larose y Bernier, 2001). Ross et al. (2006), también encuentran que los varones presentan mayor porcentaje de apego rechazante y las mujeres menor porcentaje de apego temeroso.

Si comparamos la muestra de profesores en prácticas con la muestra de profesores en ejercicio, encontramos que estos últimos también manifiestan un porcentaje claramente superior de apego seguro sobre el resto de estilos de apego; al contrastar las dos muestras de profesores en función de la experiencia, los análisis realizados no indican diferencias significativas, aunque observamos una disminución en el porcentaje de apego temeroso en los profesores en ejercicio; podríamos albergar la esperanza de que aquellos sujetos que presentan apego temeroso acaben por renunciar en mayor porcentaje al ejercicio de esta profesión.

Con relación al estilo de apego predominante, tampoco aparecen diferencias significativas en función de variables como la especialidad, el campo de trabajo (educación infantil o educación primaria), el número de hermanos o la posición que ocupan en la familia; aunque tenemos que tener en cuenta que algunas de las muestras están compuestas por grupos muy reducidos de sujetos.

4.2.2.2. - Modelo de sí mismo y modelo de los otros en el profesorado.

Bowlby (1973) señaló que los individuos construyen modelos representacionales del mundo que les rodea, de las cosas, de las personas y de sí mismos, utilizando el término de “*internal working models (IWM)*” para referirse a estas representaciones, que formarían el componente cognitivo del sistema de apego general del individuo. Este modelo se volverá cada vez más elaborado y estable (Bretherton y Munholland, 1999), influyendo en la calidad de las relaciones posteriores del individuo (Grossmann et al.,

2005; Waters et al., 2000). A partir de estos conceptos, y basándonos en el modelo bidimensional de apego adulto de Bartholomew (1990; Bartholomew y Horowitz, 1991), hemos pretendido analizar el modelo sobre sí mismo y el modelo sobre los otros de los profesores de educación infantil y educación primaria.

Nuestros resultados indican, confirmando la **hipótesis 1.2**, que en la muestra de profesores en prácticas predominan los modelos positivos tanto de sí mismo como de los otros, coincidiendo con los planteamientos teóricos de Bartholomew (1990) y los resultados de otros estudios (p.ej. Horppu y Ikonen-Varila, 2001) sobre cómo el estilo de apego seguro se caracteriza por tener un modelo de sí mismo y de los otros positivo: dado que el estilo de apego predominante en el profesorado ha resultado ser el seguro, cabía esperar este resultado.

En la línea del modelo bidimensional sobre el apego adulto de Bartholomew, encontramos que no existe correlación entre las dos dimensiones -modelo de sí mismo y de los otros-, lo que demuestra que se trata de dimensiones independientes de cuya combinación se derivan los cuatro prototipos de apego. Un modelo positivo de sí mismo y de los otros se relaciona con el apego seguro, un modelo positivo de sí mismo pero negativo de los otros se relaciona con el apego rechazante, un modelo negativo de sí mismo pero positivo de los otros se asocia con el apego preocupado, y un modelo negativo tanto de sí mismo como de los otros se asocia con el apego temeroso.

Encontramos idénticos resultados cuando analizamos los datos en la muestra de profesores en ejercicio, destacando los modelos positivos tanto de sí mismo como de los otros, sin encontrarse correlación entre ambas dimensiones.

En cuanto a la relación que existe entre los diferentes estilos de apego y los modelos de sí mismo, se aprecian resultados en el sentido propuesto por Bartholomew (1990) y Bartholomew y Horowitz (1991). En el caso de los sujetos seguros y rechazantes, se observa una tendencia a una mejor valoración de sí mismo, mientras que los sujetos preocupados y temerosos reflejan una peor valoración de sí mismo. Por otro lado, los sujetos seguros y preocupados manifiestan tendencia a una mejor valoración de los otros a la vez que los sujetos rechazantes y temerosos tienden a presentar una peor valoración de

los otros. Las diferencias entre los estilos de apego que presentan modelos positivos frente a negativos, tanto referidos a los modelos de sí mismo como a los modelos de los otros, son estadísticamente significativas. También encontramos que los sujetos con apego seguro presentan un modelo de sí mismo más positivo que el resto; algo por debajo encontraríamos a los sujetos rechazantes, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas. No se encuentran diferencias significativas si tenemos en cuenta el sexo de los sujetos, ni cuando tenemos en cuenta la triple interacción apego, sexo y modelo de sí mismo y de los otros; concluyendo que las diferencias encontradas en relación a los modelos de sí mismo y de los otros, estarían en función del tipo de apego únicamente.

Todos estos resultados coinciden con los datos aportados por otros estudios. Por ejemplo, Horppu y Ikonen-Varila (2001), partiendo de una muestra de profesores que se presentan a una entrevista de trabajo, encuentran que la visión más positiva de los otros corresponde a los profesores con un estilo de apego seguro, en primer lugar, y a los profesores con apego rechazante, a continuación. También encuentran que los profesores con un estilo de apego rechazante y temeroso tienen una visión más negativa de los otros, siendo estos últimos los que manifiestan un peor modelo de los otros. Schmitt et al, (2004) en su estudio sobre el apego en diferentes culturas, también encuentran que el modelo de sí mismo y de los otros es válido para la mayoría de ellas, aunque con ligeras diferencias.

4.2.2.3.- Niveles de ansiedad y evitación en el profesorado.

En nuestro caso, tanto los profesores en prácticas como aquellos que se encuentran en ejercicio presentan en su mayoría niveles bajos de ansiedad y de evitación. Estos resultados nos permiten verificar la **hipótesis 1.3**, en la misma dirección que los planteamientos teóricos de Bartholomew (Bartholomew y Shaver, 1998) en los que se señala que los sujetos con apego seguro presentan niveles más bajos de ansiedad y evitación que el resto de los sujetos.

Coincidiendo con el modelo bidimensional sobre el apego adulto de Bartholomew, encontramos que no existe correlación entre las dos dimensiones -ansiedad y evitación-, lo que demuestra que se trata de dos dimensiones independientes y de cuya combinación también se derivan los cuatro prototipos de apego. Niveles bajos de ansiedad y evitación se asocian con el apego seguro; niveles de ansiedad bajos pero altos niveles de evitación se relacionan con el apego rechazante; niveles altos de ansiedad y de evitación se relacionan con el estilo de apego temeroso; y niveles de ansiedad altos pero con bajos niveles de evitación se asocian con el apego preocupado. Nuestros resultados también están en esta línea.

En nuestro estudio se aprecia que, en los sujetos seguros y rechazantes, los niveles de ansiedad son significativamente más bajos que en los sujetos preocupados y temerosos. Por otro lado, los sujetos seguros y preocupados manifiestan niveles más bajos de evitación, encontrándose diferencias significativas con respecto a los grupos que muestran niveles más altos, los rechazantes y temerosos. Los resultados encontrados también nos indican que las diferencias mostradas según el tipo de apego en las dimensiones ansiedad y evitación, son similares en ambos sexos. Estos datos coinciden con los planteamientos teóricos de varios autores (Alonso-Arbiol et al., 2007; Bartholomew y Shaver, 1998; Kachadourian et al., 2004).

4.2.2.4.- Estilos de apego y recuerdos de relaciones en la infancia.

Desde la teoría del apego de Bowlby se señala la importancia de las experiencias tempranas de relaciones familiares en la determinación del apego infantil, apuntando a la asociación que existe entre el sistema de conductas de apego y el sistema de cuidados que ofrece la figura de apego (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1969). Asimismo, se ha encontrado que la relación de apego familiar se puede extender a otras figuras, como los maestros y los iguales (Ryan et al., 1994), y que estos modelos creados en la infancia tienden a mantenerse en la vida adulta de manera bastante estable en el caso de que el entorno también lo sea (Bowlby, 1973, 1980; Jacobsen y Hofmann, 1997; Sroufe, 2000; Waters, et al., 2000). Por tanto, nos planteamos que en el caso de los profesores con apego seguro,

sus recuerdos sobre la relación que han tenido en la infancia -en concreto, con padres, amigos y profesores- se caracterizarán por la cercanía.

Son varios los estudios que señalan que las mujeres experimentan más intimidad y cercanía en sus relaciones que los varones (p.ej., Buhrmester, 1996; Maccoby, 1990), son más expresivas emocionalmente y comparten más sus experiencias (Belle, 1989; Blyth y Foster-Clark, 1987), y valoran más la interdependencia, mientras que los varones valoran más la independencia (Vangelisti y Daly, 1997), y mantienen relaciones menos íntimas (Feiring, 1996), por lo que contamos también con encontrar resultados en esta línea.

Los resultados encontrados confirman nuestra **hipótesis 3.1**: los profesores con apego seguro manifiestan recuerdos de relación con sus padres, amigos y profesores caracterizados por la cercanía, en mayor medida que los profesores con otros estilos de apego. Estos resultados coinciden con los planteamientos teóricos de Bowlby, que señalan la asociación entre el apego adulto y los modelos internos creados durante la infancia, y con los resultados de otros trabajos que señalan que los estilos de apego están influenciados por muchas interacciones sociales (Collins y Read, 1994; Pietromonaco y Barrett, 1997), entre ellas, interacciones con los padres (George y Solomon, 1999), con los amigos (Allen y Land, 1999; Feeney, Noller y Patty, 1993) y con los profesores (Sroufe, 1983).

Recuerdos de relación con los padres.

Sobre el recuerdo de relaciones con sus padres o cuidadores principales, nuestros resultados están en la línea de los datos aportados por Ortiz Barón et al. (2002), que relacionan la seguridad del apego en la vida adulta con el recuerdo de una relación de apego con los padres caracterizada por la capacidad de respuesta y la accesibilidad de los mismos, y por un nivel de exigencia y control de comportamiento moderado. Páez et al (2006) también señalan que los sujetos con apego seguro tienen recuerdos de relaciones más cálidas, y perciben mayor expresividad emocional a la vez que verbalizan más sus emociones. Parece que se confirma también que aquellos sujetos que presentan un estilo de apego seguro tienen mayor facilidad para acceder a las experiencias del pasado, tanto

positivas como negativas, describiéndolas abierta y coherentemente (Mayseless y Scharf, 2007; Ortiz Barón et al., 2002).

También encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el estilo de apego seguro, en cuanto a los recuerdos de cercanía, y los estilos de apego rechazante y temeroso, aunque no con el estilo preocupado. En la misma línea, Ortiz Barón et al. (2002) y Lyons-Ruth et al. (1987), señalaban que el recuerdo de una historia afectiva caracterizada por la frialdad y excesivo grado de control se asociaba con estilos de apego inseguros. Otros estudios también asocian el apego inseguro con la falta de disponibilidad por parte de los padres (Berlin y Cassidy, 2000; Magai, 1999; Perris, 2000; Weinfield et al., 1999), y con la insensibilidad ante las señales y comunicaciones del niño (Ainsworth, et al., 1978; Ainsworth y Bell, 1970; Cassidy y Shaver, 1999; Howe et al., 1999; Isabella et al., 1989), todos ellos aspectos que no indican cercanía en el trato, que es lo que favorece, como hemos visto, el apego seguro.

Otro dato importante es que los sujetos con apego seguro inhiben los recuerdos negativos y activan las cogniciones positivas con más frecuencia (Pereg, 2001). Esta accesibilidad a esquemas y recuerdos positivos también les lleva a tener expectativas positivas acerca de las relaciones con los otros, a confiar más y a intimar más con ellos (Baldwin et al., 1996).

No encontramos, en nuestro estudio, diferencias significativas entre el apego seguro y el apego preocupado en relación al recuerdo de cercanía en las interacciones familiares de la infancia. La justificación teórica que podemos aportar es que, al igual que el apego seguro infantil se caracteriza por la *sensibilidad* del cuidador ante las señales y comunicaciones del bebé (Ainsworth et al., 1978; Carbonell et al., 2002), los apegos inseguros infantiles tendrían en común la insensibilidad del cuidador, pero, en el caso de niños con apego ambivalente (el equivalente al apego preocupado en el adulto), éstos desarrollan un modelo de cuidador como imprevisible, mostrando una exagerada dependencia (Ainsworth et al., 1978; Magai, 1999; Weinfield et al., 1999) y comportamientos resistentes, con el fin de provocar una reacción maternal predecible, aunque aversiva (Wahler, Williams y Cerezo, 1990), acentuando las señales afectivas hacia el cuidador, probablemente para atraer su atención (Weinfield et al., 1999); lo que

podría facilitar el recuerdo de cercanía y atención por parte de sus padres. Además, Yárnoz et al. (2001) encuentran que los sujetos preocupados, aunque tienen una percepción negativa de sus padres, tienden a idealizarlos, a diferencia de otros apegos inseguros.

Con relación a los apegos inseguros, encontramos que no existen diferencias significativas entre ellos, coincidiendo con la mayoría de los estudios analizados, en los que no se establece una diferencia clara entre los tres estilos de apego inseguros, pero sí con relación al apego seguro (Lyons-Ruth, et al. 1987; Ortiz Barón et al., 2002).

Si tenemos en cuenta el sexo del profesor, encontramos diferencias estadísticamente significativas, aunque irrelevantes, con relación a los recuerdos de relaciones con sus padres; pero si tenemos en cuenta la triple interacción apego, sexo y recuerdos de relaciones con padres, estas diferencias desaparecen, lo que indica que las diferencias que hemos encontrado en función de los distintos estilos de apego, se manifiestan por igual en ambos sexos.

Recuerdos de relación con amigos.

En cuanto a los recuerdos de relaciones con amigos, nuestros resultados están en la línea de los datos aportados por Mayseless y Scharf (2007) y Weimer et al. (2004), que señalan que los sujetos con apego seguro mantienen relaciones satisfactorias con sus amigos, mientras que los adultos inseguros, además de acceder con mayor dificultad a los recuerdos de experiencias pasadas, señalan niveles más bajos de cercanía e intimidad en sus relaciones de amistad, especialmente el estilo de apego rechazante. Otros estudios también señalan que los sujetos que mantienen buenas relaciones con sus padres tendrán buenas relaciones con sus compañeros (Furman, y Wehner, 1997; Oliva et al., 2002; Simpson y Rholes, 1998; Sroufe y Fleeson, 1986), y que los sujetos con apego seguro tienen más capacidad de formar y mantener cercanía y confianza en las relaciones con los amigos (Furman et al., 2002; Mayseless y Scharf, 2007) encontrándose que sus representaciones sobre las amistades están basadas generalmente en la seguridad y en la falta de conflictos (Furman et al., 2002; Zimmermann, 2004; Zimmermann et al., 2001). Cassidy (2001) señaló que los sujetos con apego seguro habían adquirido habilidades

importantes y necesarias que les permitían formar y mantener cercanía y confianza en las relaciones con los otros. Nuestros resultados estarían en esta misma línea, encontrando que aquellos profesores que presentan un estilo de apego seguro también manifiestan recuerdos de relaciones más cercanas con sus amigos.

En cuanto a los recuerdos de relación con amigos, encontramos diferencias estadísticamente significativas en función del estilo de apego y en función del sexo (aunque con una significación baja), pero no en función de la triple interacción, lo que indica que los resultados que seguidamente señalamos, se dan por igual en varones y en mujeres. En concreto, observamos diferencias estadísticamente significativas entre el estilo de apego seguro y los estilos rechazante y preocupado pero no con relación al estilo temeroso. Los profesores con apego seguro señalan niveles significativamente mayores en cuanto a los recuerdos de relaciones cercanas con sus amigos en la infancia. Estos datos coinciden con los resultados de algunos estudios analizados que señalan que los sujetos preocupados presentan niveles más altos de dependencia y de insatisfacción en las relaciones con amigos (p.ej., Collins y Read, 1994; Mayseless et al., 1997), mientras que los sujetos rechazantes informaban más desconfianza y menor cercanía en las relaciones con sus amigos (Collins et al., 2002; Guerrero, 1996; Mayseless y Scharf, 2007).

Recuerdos de relación con profesores.

En cuanto a los recuerdos de relaciones con profesores, nuestros datos indican que existe relación entre el apego seguro y los recuerdos de relaciones cercanas con profesores en el periodo infantil. Estos resultados coinciden con la idea, que muchos estudios han señalado, sobre cómo los niños que manifiestan un apego seguro hacia sus cuidadores principales también mantienen con mayor frecuencia relaciones cercanas y de buena calidad con otras personas (Atkinson y Goldberg, 2003; Bartholomew y Horowitz, 1991; Edelstein y Shaver, 2004; Egeland y Carlson, 2004; Feeney, 1996; Fraley, 2002), en nuestro caso con sus propios profesores.

Con relación a estos recuerdos, se observan diferencias significativas entre los sujetos con un estilo de apego seguro y los sujetos con apego temeroso, pero no con relación a aquellos que presentan apego rechazante o preocupado; sin embargo, si

tenemos en cuenta el sexo, las diferencias que apreciamos no son estadísticamente significativas, ni tampoco lo son en función de la triple interacción: apego, sexo y relaciones cercanas con profesores, lo que indica que las diferencias que encontramos en cuanto a los recuerdos de las relaciones que han mantenido con sus profesos en la infancia se dan por igual en varones y en mujeres.

Correlaciones entre los recuerdos de la infancia y el apego

Sobre las posibles variables predictoras del estilo de apego, y después de analizar las correlaciones entre algunas variables relacionadas con el profesor -sexo y recuerdos de relaciones en su infancia- y su estilo de apego, encontramos algunos datos que consideramos importante señalar.

Parece que el “sexo del profesor” correlaciona solamente con el apego rechazante, en concreto, el hecho de ser varón parece predisponer más a tener apego rechazante que si se es mujer. Este dato estaría en la línea de los resultados aportados por Bartholomew y Horowitz (1991) y por otros estudios posteriores (Ross et al., 2006; Schmitt, 2008; Schmitt, Alcalay, Allensworth, al del et., 2003) que señalan que los varones presentan en mayor porcentaje apego rechazante.

El recuerdo de “relaciones cercanas con padres” no se asocia de manera significativa con el apego seguro, pero parece que la carencia de estas buenas relaciones sí se asocia con los estilos de apego inseguros: temeroso, preocupado y temeroso. Podríamos decir que las buenas relaciones con los padres no garantizan un apego seguro, pero si estas relaciones no son buenas, sí parece existir una predisposición a presentar apegos inseguros.

Las “relaciones cercanas con amigos” se asocian con el apego seguro, mientras que un nivel bajo de estos recuerdos se asocia a los estilos preocupado y temeroso. Parece que la calidad del recuerdo de estas relaciones no tiene relación con el estilo de apego rechazante.

En cuanto a los recuerdos de relaciones con profesores, las “relaciones cercanas con los profesores” se asocian con el apego seguro, mientras que niveles bajos de estos recuerdos se asocian al estilo preocupado y al estilo temeroso, de igual manera que ocurría con el recuerdo de relaciones cercanas con amigos. Por otro lado, el recuerdo de “relaciones conflictivas con profesores”, se asocia con el apego temeroso, y en menor medida con los apego rechazante y preocupado, pero no se encuentra relación con el apego seguro.

Dicho de otra forma, encontramos que los mejores predictores del estilo de apego seguro son los recuerdos de buenas relaciones con amigos y con profesores en la infancia. En cuanto al apego rechazante, los mejores predictores son: el ser varón, el tener pocos recuerdos de relaciones cercanas con sus padres y, aunque en menor medida, el tener recuerdos de relaciones conflictivas con sus profesores.

Como variables que pueden predecir tanto el apego preocupado como el temeroso, encontramos: el tener niveles bajos de recuerdos de relaciones cercanas con padres, amigos y profesores y en menor medida, el tener recuerdos de relaciones conflictivas con los profesores. La diferencia entre estos dos estilos de apego es que, salvo en el caso de las relaciones con amigos, todas estas asociaciones presentan una correlación más elevada en el caso del estilo de apego temeroso que en el preocupado; lo que indicaría que la percepción de estas carencias afectivas predispone en mayor medida a crear apegos inseguros de tipo temeroso.

Por otro lado, a la hora de señalar las posibles variables predictoras de los estilos de apego, pero teniendo en cuenta las diferentes dimensiones propuestas por Bartholomew, también encontramos datos interesantes.

Parece que el “sexo del profesor” correlaciona solamente con el modelo de sí mismo y con la ansiedad, en concreto, el hecho de ser varón parece predisponer más a tener un modelo de sí mismo positivo, y el ser mujer a tener un nivel más alto de ansiedad.

El recuerdo de “relaciones cercanas con padres” se asocia con un modelo positivo de sí mismo y de los otros, mientras que un nivel bajo de estos recuerdos se asocia con la

ansiedad y la evitación.

Las “relaciones cercanas con amigos” se asocian con un modelo de sí mismo y de los otros positivo, mientras que su carencia se relaciona con la ansiedad. Por otro lado, el recuerdo de “relaciones cercanas con profesores” se asocia con el modelo de de sí mismo pero no con el modelo de los otros, y de manera negativa con la ansiedad.

El recuerdo de “relaciones conflictivas con los profesores”, se asocia con la evitación, mientras que un nivel bajo de estos recuerdos negativos, se asocia con un modelo positivo de los otros.

Parece que de las variables señaladas, aquellas que predicen mejor el modelo positivo de sí mismo son los recuerdos de buenas relaciones con padres, profesores y amigos, y en menor medida el ser varón. En cuanto al modelo de los otros, las variables más significativas serían, recuerdos de buenas relaciones con los padres y amigos, y en menor medida, niveles bajos de recuerdos de relaciones conflictivas con los profesores.

En cuanto a las dimensiones ansiedad y evitación, las variables que mejor predicen la ansiedad son: el ser mujer y los niveles bajos en recuerdos de relaciones cercanas con padres, profesores y amigos; y las variables que mejor predicen la evitación son: las malas relaciones con los profesores y niveles bajos de recuerdos de buenas relaciones con los padres.

4.2.3.- SOBRE LAS RELACIONES PROFESOR-ALUMNO Y PERCEPCIÓN QUE EL MAESTRO TIENE DE ELLAS.

Dos de los objetivos planteados en este bloque son *analizar las percepciones del profesor sobre el tipo de relación que establece con sus alumnos y determinar las características particulares de los alumnos que influyen en la calidad de las relaciones profesor-alumno*. En los siguientes apartados señalamos nuestros resultados y conclusiones sobre el contraste de nuestras hipótesis creadas según estos objetivos.

4.2.3.1.- Calidad de las relaciones profesor-alumno teniendo en cuenta la experiencia del profesor.

Comparamos las distintas escalas de la STRS en función de la experiencia de los profesores, diferenciando dos grupos: profesores en prácticas y profesores en ejercicio. Los resultados indican diferencias significativas entre los factores cercanía y dependencia en función de la experiencia del profesor, sin que se encuentren diferencias significativas con relación al factor conflicto. Parece que los profesores con mayor experiencia perciben más cercanía y más dependencia en sus relaciones con los alumnos que aquellos profesores que todavía no tienen esa experiencia. No se encuentran diferencias significativas en cuanto a la percepción de conflicto con relación a profesores con y sin experiencia, por lo que solamente podemos confirmar parcialmente nuestra **hipótesis 5.1**.

Una de las características del maestro que se ha asociado con la calidad en las relaciones profesor-alumno es la experiencia. Parece que los maestros que llevan más años en ejercicio suelen tener interacciones de calidad más alta (Clarridge y Berliner, 1991; Fisher, 1998; Hearn, 1998; Kesner, 2000; LoCasale-Crouch et al., 2007; Pianta et al., 2005; Sabers et al., 1991), lo que nos lleva a concluir, según nuestros propios resultados, que los años de experiencia del profesor influyen en la calidad de la relación, aumentando la cercanía que mantienen con sus alumnos, y siendo también capaces de percibir más dependencia, posiblemente debido a que son más capaces de diferenciar la dependencia de otras formas de relación que podrían percibirse como cercanía o incluso como conflicto por aquellos profesores con escasa experiencia. Morris-Rothschild y Brassard (2006) también señalan que la experiencia se relaciona positivamente con maneras eficaces de solucionar conflictos que pueden surgir en el aula, lo que ayudaría a evitar la percepción de conflicto.

4.2.3.2.- Niveles de conflicto, cercanía y dependencia en la relación.

Al analizar las valoraciones de los profesores sobre la percepción de las relaciones con sus alumnos a través de la STRS, los resultados encontrados indican que la percepción de las relaciones que establecen los profesores en prácticas con sus alumnos se

caracteriza por niveles altos de cercanía, seguida de la dependencia y, por último, del conflicto. Se encuentran, además, diferencias significativas entre los tres factores, por lo que podemos verificar la **hipótesis 5.2**, coincidiendo con los resultados de otros estudios (Ladd et al., 2006; Maldonado y Carrillo, 2006; Pianta y Stuhlman, 2004) que señalan que generalmente, las relaciones que mantienen los profesores con sus alumnos se caracterizan por el afecto y la cercanía.

4.2.3.3.- Relaciones profesor-a alumno en función del sexo del alumnado.

Nuestros resultados indican que existen diferencias significativas entre la cercanía, el conflicto y la dependencia en función del sexo del alumnado. Las relaciones con los varones son más conflictivas, menos cercanas y menos dependientes que con las niñas. Estos resultados confirman nuestra **hipótesis 7.1**, coincidiendo con los encontrados por otros estudios que afirman que los profesores mantienen mejores relaciones con las niñas que con los niños (Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001; Ladd, Birch, y Buhs, 1999; Mantzicopoulos y Neuharth-Pritchett, 2003; O'Connor y Kathleen, 2006; Pianta, 2001; Pianta y Walsh, 1996; Saft y Pianta, 2001; Taylor y Machida, 1996), y con los resultados más reciente de Howes et al. (2008) y de Ewing y Taylor (2009), que señalan que el conflicto es el predictor más potente de la conducta hostil y agresiva en los varones y la cercanía el mejor predictor de competencia escolar en las niñas.

Sin embargo, estos resultados varían una vez que se ajustan las valoraciones de conducta conflictiva, encontrando que no existen diferencias significativas en función del sexo del alumno en el factor conflicto, aunque se sigue manteniendo este efecto en la percepción de cercanía y dependencia. Es decir, los profesores perciben relaciones más conflictivas con los niños que con las niñas debido a que los varones presentan niveles más altos de conducta disruptiva; mientras que siguen percibiendo relaciones más cercanas y más dependientes con las niñas que con los niños, independientemente de sus problemas conductuales. Hamre et al. (2008) también señalan que no existen diferencias en conflicto en función del sexo después de ajustar las valoraciones de la conducta problemática, indicando que los varones son más vulnerables a desarrollar problemas de

conducta tempranos y, por tanto, suelen presentar mayor conflicto en las relaciones con sus maestros; sin embargo, las chicas que presentan problemas de conducta tienen las mismas probabilidades de presentar relaciones conflictivas con sus profesores (Hamre y Pianta, 2001; Keenan et al., 1998).

4.2.3.4.- Relaciones profesor-alumno en función de los atributos personales, sociales y académicos del alumnado.

Para la recogida de datos sobre los atributos personales, sociales y académicos del alumno utilizamos el cuestionario de atributos del alumno (CAA), cuyos ítems se agrupan en cuatro subescalas: atributos académicos, acoso entre iguales, habilidades sociales y sumisión. Los resultados encontrados confirman nuestra **hipótesis 7.2**: los profesores perciben relaciones más conflictivas y menos cercanas con aquellos sujetos que manifiestan problemas de externalización y de internalización de la conducta, con aquellos que mantienen relaciones conflictivas con sus iguales y con aquellos que presentan problemas relacionados con el aprendizaje. Estos resultados están acordes con los estudios de validez realizados por Pianta que indican que la SRTS correlaciona con habilidades académicas (Ladd et al., 1999; Hamre y Pianta, 2001; Murray y Greenberg, 2000), con problemas de conducta (Pianta, 1994) y con las relaciones con iguales (Birch y Ladd, 1998). Conflicto y dependencia correlacionan positivamente con problemas de conducta, y negativamente con competencia académica; y cercanía correlaciona negativamente con problemas de conducta, y positivamente con competencia académica (Pianta, 2001).

Encontramos que los alumnos que presentan problemas de conducta, ya sean problemas de externalización como de internalización, mantienen relaciones de peor calidad con sus profesores, y tienen relaciones más conflictivas y menos cercanas que aquellos alumnos que no manifiestan estos problemas de conducta. Estos resultados coinciden con los de varios estudios (Birch y Ladd, 1998; Díaz-Aguado, 2003; Henricsson y Rydell, 2004; Pianta, 1994; Pianta y Stuhlman, 2004), aunque la mayoría de ellos solamente hacen referencia a los problemas de conducta de externalización, encontrando su relación directa en las interacciones de mala calidad con sus maestros

(Hamre y Pianta, 2001; Maldonado y Carrillo, 2006; Hamre et al., 2008; Meehan et al., 2003; Murray y Greenberg, 2000; Murray y Murray, 2004; Pianta y Steinberg, 1992; Pianta y Stuhlman, 2004; Silver et al., 2005), sin hacer referencia a los problemas relacionados con la internalización de la conducta -incluso algunos señalan que estos últimos se relacionan con interacciones más armónicas con sus maestros (p.ej., Howes y Ritchie, 1999)-. Con relación a la dependencia, encontramos que aquellos alumnos que presentan problemas de conducta de externalización también tienen relaciones significativamente más dependientes, mientras que no se encuentra ninguna asociación estadísticamente significativa con aquellos alumnos que presentan conductas de internalización, coincidiendo con los resultados de Birch y Ladd (1998).

También se confirma que los alumnos con buenas habilidades sociales tienen relaciones más cercanas y menos conflictivas con sus maestros que aquellos que carecen de estas habilidades (Maldonado y Carrillo, 2006; Pianta y Stuhlman, 2004); y que aquellos alumnos considerados académicamente competentes mantienen relaciones de mejor calidad con sus profesores, concretamente, relaciones menos conflictivas y dependientes y más cercanas que aquellos sujetos que no poseen estas cualidades, coincidiendo con los datos encontrado en la literatura relacionada con el tema (Blankemeyer et al, 2002; Howes, 2002; Díaz-Aguado, 2003; Furrer y Skinner, 2003; Hamre y Pianta, 2001; Howes, 2002; Maldonado y Carrillo, 2006; Mantzicopoulos, 2005; Pianta y Stuhlman, 2004).

4.2.3.5.- Relaciones profesor-alumno en función de la edad y el curso del alumnado.

En cuanto a la relación entre la edad de los alumnos y la calidad de su interacción con el profesor, encontramos, como predecía nuestra **hipótesis 7.3**, que la percepción de cercanía y dependencia por parte del profesor disminuye con relación a la edad de los alumnos.

En cuanto a la percepción de conflicto, parece aumentar con la edad, pero los datos muestran una correlación poco significativa, tal y como aparece en el estudio de Pianta

(2001), siendo el factor cercanía el que muestra una correlación más destacada, aunque en sentido inverso, coincidiendo con otros estudios que señalan cómo las relaciones cercanas con los maestros van disminuyendo con la edad, al tiempo que toman una importancia mayor las relaciones con los iguales (Baker, 2006; Lynch y Cicchetti 1997).

También comparamos las percepciones de conflicto, cercanía y dependencia en función de los diferentes ciclos educativo (educación infantil, y primer, segundo y tercer ciclo de primaria), encontrando diferencias significativas en todos los factores, aunque no podemos contrastar nuestros datos con los de otros estudios ya que no tenemos información al respecto. Acerca de la percepción de conflicto, encontramos que los alumnos de primer ciclo de primaria son los que presentan un nivel más alto, con diferencias estadísticamente significativas con relación a educación infantil y segundo ciclo de primaria. En cuanto a la percepción de cercanía, los niveles más altos estarían en educación infantil, con diferencias significativas con relación al resto de grupos, y siendo el tercer ciclo de primaria el grupo que menor nivel de cercanía presenta. En dependencia obtenemos resultados semejantes a los obtenidos en cercanía, salvo que, aunque el mayor nivel de dependencia se recoge en la muestra de alumnos de educación infantil, éstos no presentan diferencias significativas con relación al grupo de primer ciclo de primaria. Parece claro que, como señalan algunos autores (Jerome et al., 2007; Jonson et al., 1995; Rusher et al., 1992; Vartuli, 1999), las necesidades infantiles van cambiando con la edad: disminuyen sus necesidades de apoyo emocional, aumentan sus expectativas de independencia y mantienen relaciones cada vez menos cercanas con sus profesores, dando mayor importancia a las relaciones con sus iguales (Baker, 2006; Lynch y Cicchetti, 1997).

4.2.3.6.- Relaciones profesor-alumno con alumnos de necesidades educativas especiales.

En cuanto a la calidad de las relaciones que los profesores establecen con aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, los resultados encontrados indican que no se cumple nuestra **hipótesis 7.4**, ya que no se han encontrado diferencias significativas en cuanto a conflicto ni dependencia con respecto a otros alumnos.

Algunos trabajos sí han señalado que los profesores perciben relaciones más conflictivas con niños que presentan deficiencias intelectuales (Eisenhower et al., 2007; Murray y Greenberg, 2001). Pianta et al. (1995) considera que los niños que presentan necesidades educativas especiales suelen presentar problemas en cuanto a la competencia social y problemas de conducta, lo que puede facilitar el establecimiento de relaciones más conflictivas. Otros estudios (Baker et al., 2007; Baker et al., 2003; Eisenhower et al., 2007; Floyd y Gallagher, 1997), aunque también encuentran que los niños con deficiencia intelectual mantienen relaciones marcadas por menor cercanía y mayor conflicto y dependencia, no encontraron diferencias con relación al C.I., sino que las malas relaciones se asociaron más con otras características del alumno, como los problemas de conducta y la escasa autorregulación.

4.2.3.7.- Relaciones profesor-alumno en función de la etnia del alumnado.

Los resultados de nuestro trabajo indican que los profesores perciben relaciones significativamente menos cercanas con aquellos alumnos de etnia distinta o procedentes de otros países, aunque no se aprecian diferencias significativas en cuanto a la percepción de conflicto y dependencia, por lo que verificamos parcialmente nuestra **hipótesis 7.5**, en la que preveíamos relaciones más conflictivas y menos cercanas.

Nuestros resultados están en la línea de algunos estudios que indican que los profesores mantienen relaciones más cercanas con estudiantes de su misma etnia (Birch y Ladd, 1997; Hamre y Pianta, 2001; Hughes et al., 2005; Ladd y Burgess, 2001; Murray y Murray, 2004; Murray, Waas y Murray, 2008; Pianta 2001; Pianta y Walsh, 1996; Saft y Pianta, 2001; Taylor y Machida, 1996); sin embargo no encontramos datos estadísticamente significativos con relación al conflicto, como sí lo han hecho algunos trabajos (Decker et al., 2007; Ladd et al., 1999; Saft y Pianta, 2001). Kesner (2000), en su estudio con profesores en prácticas, señala que los profesores también informan de mayor dependencia por parte de aquellos alumnos que pertenecían a otra etnia, dato que nosotros tampoco encontramos.

4.2.3.8.- Análisis de las variables predictoras (asociadas al alumno) de la calidad de las relaciones profesor-alumno.

Con el fin de predecir la calidad de las relaciones profesor-alumno y después de realizar los análisis estadísticos oportunos, encontramos asociaciones estadísticamente significativas en todas las variables analizadas (edad del alumno, sexo del alumno, atributos académicos, acoso entre iguales, habilidades sociales y prosociales, y sumisión), excepto en el caso de “habilidades sociales y prosociales” y dependencia en la relación profesor-alumno, por lo que podemos afirmar que se cumple nuestra **hipótesis 8.1** sobre como la edad, el sexo, y los atributos personales, relacionales y cognitivos del alumno, serán predictores significativos de la calidad de las relaciones profesor-alumno. Los análisis de regresión nos permiten extraer las siguientes conclusiones:

Las variables que predicen mejor el conflicto en las relaciones profesor-alumno, con una influencia de mayor a menor grado, son: “sumisión” (en sentido inverso), “acoso entre iguales”, “habilidades sociales y prosociales” (en sentido inverso) y, en menor medida, el “sexo del alumno”, en concreto el ser varón.

Para predecir la cercanía en las relaciones profesor-alumno, las variables más significativas, situadas de mayor a menor influencia, serían: “habilidades sociales y prosociales”, “edad del alumno” (en sentido inverso), “sumisión”, y “sexo del alumno”, en este caso el ser mujer.

Con relación a la dependencia, las variables más significativas, por orden, serían: “edad del alumno” (en sentido inverso), “acoso entre iguales”, “sexo del alumno” (mujer), “habilidades sociales y prosociales”, y “atributos académicos” (en sentido inverso).

Vemos que la edad y el sexo del alumno influyen en la percepción de cercanía y dependencia pero no en conflicto. Los atributos académicos solamente influyen en la percepción de dependencia. El acoso entre iguales se asocia con la percepción de conflicto y dependencia. Las habilidades sociales y prosociales tienen relación con los tres factores, aunque en sentido inverso con el conflicto. Por último, la variable sumisión

se asocia con la cercanía, y en sentido inverso con el conflicto, pero no se encuentra relación con la dependencia.

4.2.4.- SOBRE LA INFLUENCIA DEL ESTILO DE APEGO DEL PROFESORADO EN LAS RELACIONES QUE MANTIENE CON EL ALUMNADO.

Otro de los objetivos planteados en esta investigación es el *analizar la relación entre el tipo de apego del profesor y la percepción que tiene sobre las relaciones que mantiene con sus alumnos*. En los siguientes apartados señalamos las conclusiones extraídas al respecto.

4.2.4.1.- Estilo de apego del profesor y calidad de las relaciones profesor-alumno.

Los resultados encontrados están en la línea de nuestra **hipótesis 9.1**, los profesores con un estilo de apego seguro tendrán relaciones más positivas con sus alumnos, caracterizadas por bajos niveles de conflicto y altos niveles de cercanía, que el resto de profesores con otros estilos de apego. En concreto, encontramos que los profesores con apego seguro perciben relaciones más cercanas y menos conflictivas con sus alumnos que aquellos profesores que presentan otro tipo de apego; siendo los profesores con apego rechazante los que puntúan más alto en la percepción de dependencia en la relación.

Los sujetos con apego seguro perciben menos conflicto en las relaciones que el resto de los sujetos, pero solamente se encuentran diferencias significativas con el grupo de profesores con apego rechazante, que serían los que manifiestan las relaciones más conflictivas. Los profesores con apego seguro también manifiestan niveles más altos de cercanía, en este caso, con diferencias estadísticamente significativas con relación a los grupos de apego rechazante y temeroso. Y con relación al factor dependencia, observamos que los sujetos con apego rechazante perciben niveles más altos de

dependencia, encontrando diferencias significativas con relación a los grupos de sujetos con apego seguro y con apego temeroso.

Podemos decir que nuestros resultados están en la línea de los trabajos de Kesner (1997; 1999; 2000) y Horppu e Ikonen-Varila (2001) que señalan que el conflicto y el afecto en la relación que el profesor mantiene con sus alumnos se asocia significativamente con su historia de apego personal. En concreto Kesner (2000), señala que aquellos profesores que tenían una historia de apego segura mantenían relaciones con sus alumnos caracterizadas por menor dependencia y conflicto, aunque, como hemos visto, en nuestro caso no parece que perciban menor dependencia, coincidiendo con los datos aportados por Horppu e Ikonen-Varila (2001).

Según los resultados de nuestra investigación, parece que el profesor capaz de mantener unas mejores relaciones con sus alumnos, sería aquel que presenta un estilo de apego seguro, ya que mantiene relaciones con niveles bajos de conflicto y dependencia y con niveles altos de cercanía. En la línea que señalan varios autores (Crowell y Feldman, 1988; Fonagy, Steele y Steele, 1991; Steele et al., 1996; van Ijzendoorn, 1995b), los maestros con apego seguro pueden responder de manera más apropiada y sensible ante las demandas de los niños, siendo capaces de centrarse más en sus necesidades particulares (Horppu e Ikonen-Varila, 2001, Pianta et al., 2003), a la vez que se pueden sentir más competentes y eficaces en su trabajo.

Por otro lado, parece que el perfil del profesor menos adecuado para mantener unas buenas relaciones, sería aquel que presenta un estilo de apego rechazante, ya que percibe relaciones más conflictivas y dependientes y menos cercanas. Es posible, que en la línea de lo que señalan Kennedy y Kennedy (2004), los sujetos con apego rechazante respondan con más frialdad y distancia emocional ante sus alumnos, lo que les haga percibir menos cercanía en la relación, y que a la vez, esto haga que a los alumnos les parezca menos sensible ante sus necesidades, menos afectivo y menos accesible, favoreciendo el conflicto en la interacción (Pianta, 1999). Kennedy y Kennedy (2004) también destacan que los profesores con apego rechazante pueden tener expectativas no realistas sobre la madurez y la independencia de sus alumnos, lo que les llevaría a percibir exceso de dependencia en el caso de alumnos que muestran conductas normales para su

edad. Recordamos que los sujetos rechazantes se caracterizan entre otras cosas, por exceso de confianza en sí mismo y distancia emocional en sus relaciones interpersonales. Brennar y Morris (1997) señala que los profesores con apego rechazante tienen sentimientos de alta competencia, lo que les impide buscar ayuda para solucionar los posibles conflictos que puedan surgir en el aula.

En cuanto a los profesores con apego preocupado, no encontramos datos realmente significativos, por lo que no podemos señalar una conclusión clara. Kennedy y Kennedy (2004), señalan que el profesor con un estilo de apego preocupado pueden actuar de manera variable, atendiendo a las necesidades de los alumnos en exceso o sin dirigirse a problemas importantes. Brennar y Morris (1997) indica que los profesores con apego preocupado tienen sentimientos de baja competencia y dificultad para resolver los conflictos, lo que podría tener relación con el burnout o síndrome del quemado del profesor.

Los profesores con un estilo de apego temeroso no perciben de manera significativa relaciones más conflictivas que el resto de los profesores, pero sí perciben relaciones menos cercanas y menos dependientes; lo que nos hace pensar en su falta de implicación en las relaciones con sus alumnos. Morris-Rothschild y Brassard (2006), encontraron que aquellos maestros que manifestaban alto grado de evitación y de ansiedad en el apego, como es el caso de los profesores con apego temeroso, utilizaban estrategias menos adecuadas para resolver los conflictos en el aula y tenían mayor riesgo de establecer relaciones profesor-alumno poco adecuadas, como parece reflejarse en esta investigación.

Pero, a pesar de que todos estos datos coinciden con algunos de los encontrados en los estudios comentados (p.ej. Brennar y Morris, 1997; Kesner, 2000; Morris-Rothschild y Brassard, 2006), reflejando diferencias significativas entre los estilos de apego y las valoraciones sobre la calidad de la relación que el profesor mantiene con sus alumnos, tenemos que decir que, la coincidencia puede ser debida a la similitud en el diseño de la investigación, y que realmente estas diferencias son pequeñas y pueden considerarse irrelevantes a la hora de informar, de manera general, sobre la influencia del estilo de apego del profesor en la calidad de las relaciones que mantiene con sus alumnos, debido a que los resultados pueden estar contaminados por el parecido intra-profesor ya que cada

profesor evaluó a ocho alumnos. Por lo tanto, consideramos que los datos de la regresión multinivel, que comentamos a continuación, nos pueden apuntar datos más fiables sobre la influencia del estilo de apego en la calidad de las relaciones profesor-alumno.

4.2.4.2.- Modelos predictivos de las relaciones profesor-alumno.

Nos planteamos conocer los efectos de las características particulares, tanto del alumno como del profesor, en la calidad de las relaciones profesor-alumno, para ello hemos analizado los resultados obtenidos a través de modelos multinivel para cada uno de los factores relacionados con esta calidad (conflicto, cercanía y dependencia). La necesidad de utilizar modelos multinivel para la predicción de los factores mencionados se debe a los efectos del diseño, ya que cada profesor evalúa 8 alumnos, generando dependencias en los datos y a que las variables predictoras del profesorado pertenecen a otro nivel.

A continuación destacamos las conclusiones más importantes con relación a cada uno de los tres factores analizados (conflicto, cercanía y dependencia).

En cuanto a la predicción de conflicto, el modelo final resultante nos indica que el estilo de apego del profesor no influye en la percepción de conflicto que tiene sobre su relación con un determinado alumno; pero sí parece que los profesores varones perciben más conflicto, así como aquellos que tienen recuerdos de relaciones conflictivas con sus profesores en la infancia. En cuanto a las variables del alumno, son percibidos como más conflictivos los alumnos que muestran niveles más altos de lo que hemos denominado “acoso entre iguales”, es decir que agraden o son agredidos en el entorno escolar, como señalan otros estudios (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta y Howes, 2002; O’Connor y Kathleen, 2006; Pianta y Stuhlman, 2004); y son percibidos como menos conflictivos, los alumnos “sumisos” (conformistas, que se adaptan fácilmente, poco dominantes) y con más habilidades sociales y conductas prosociales, como señalan Silver et al., 2005.

Sobre la predicción de cercanía podemos señalar que en el modelo final resultante observamos que el sexo del profesorado, en concreto ser mujer, y el recuerdo de

relaciones cercanas con amigos son las dos variables del profesor más importantes a la hora de predecir relaciones cercanas con los alumnos. En cuanto a las variables relacionadas con el alumno, se observa como se muestra menor cercanía con los varones y con los alumnos de más edad (Hughes et al., 2005; O'Connor y Kathleen, 2006) y mayor cercanía con los alumnos que presentan más habilidades sociales y prosociales, como afirman varios estudios (Pianta y Stuhlman, 2004; Silver et al., 2005), y mayor sumisión. No obstante, la presencia de interacciones cruzadas significativas, ambas con la variable sexo del profesor, introduce ciertos matices en los resultados anteriores. La primera interacción entre sexo del profesor con sexo del alumno hace que la interacción de niño varón con profesor varón convierta el sexo del niño con efecto negativo en un efecto positivo sobre la variable cercanía. La segunda interacción se produce entre el sexo del profesor y las habilidades sociales, con un efecto en este caso negativo. Es decir, que aunque los profesores varones tienen tendencia a mantener relaciones menos cercanas con sus alumnos en general, parece que estas relaciones mejoran cuando se trata de alumnos varones; y también, mantendrían relaciones menos cercanas con aquellos alumnos que tienen buenas habilidades sociales y prosociales.

En cuanto a la predicción de dependencia, el modelo final resultante nos indica que con relación a la figura del profesor, encontramos dos variables que influyen en la percepción de dependencia, ambas con efecto positivo: los recuerdos de relaciones conflictivas con profesores en la infancia y el estilo de apego preocupado. En cuanto a las variables del alumno, vemos que los profesores perciben relaciones más dependientes con aquellos alumnos más jóvenes, que manifiestan habilidades sociales y prosociales y con aquellos que presentan conductas relacionadas con el acoso entre iguales. También tienden a percibir mayor dependencia con las niñas que con los niños y con aquellos alumnos que tienen peores atributos académicos. En la literatura consultada encontramos pocos estudios que analicen la dependencia en las relaciones profesor-alumno, pero en general relacionan la dependencia con dificultades académicas (Birch y Ladd, 1997; Di Lalla et al., 2004; Maldonado y Carrillo, 2006) y con carencia de habilidades sociales y de conducta prosocial (Howes, Hamilton y Matheson, 1994; Howes y Ritchie, 2002; Pianta y Nimetz, 1991); por lo que nuestros resultados parecen difíciles de interpretar.

4.3.- CONCLUSIONES GENERALES.

A lo largo de la literatura revisada se ha visto como las relaciones que el profesor mantiene con sus alumnos se consideran un factor importante que influye en los aspectos actitudinales, conductuales y cognitivos del ajuste escolar, señalando la importancia de su calidad en el futuro social y académico de la mayoría de los alumnos, y muy especialmente en el caso de aquellos alumnos que presentan problemas sociales, emocionales o académicos importantes.

Con esta investigación se ha pretendido profundizar sobre aquellos aspectos que pueden favorecer la calidad de las relaciones que se dan entre el profesor y sus alumnos dentro del contexto escolar. Nos hemos centrado en la responsabilidad que el profesor tiene, como adulto y como profesional, para que estas relaciones sean adecuadas y positivas, y hemos intentado demostrar que su modelo interno o representacional sobre sus relaciones de apego en la infancia, puede influir en las percepciones que tiene sobre sus relaciones posteriores, en concreto, sobre las relaciones que mantiene con sus alumnos.

Se ha realizado una exhaustiva revisión sobre el tema, encontrado información muy amplia y valiosa, tanto sobre el apego adulto y la influencia de las primeras relaciones de apego en las relaciones futuras, como sobre las relaciones profesor-alumno y su influencia en el desarrollo cognitivo, social y afectivo del alumno, encontrando que estos estudios se reducen considerablemente cuando intentamos aunar ambas perspectivas teóricas. Nos hemos centrado fundamentalmente en la teoría sobre el apego adulto de Bartholomew (1990; Bartholomew y Horowitz, 1991) por considerar que se mantiene fiel a la teoría sobre el apego planteada por Bowlby, sin centrarse en exclusiva en las relaciones de pareja, como hacen la mayoría de los teóricos que investigan el apego adulto. En cuanto a las relaciones profesor-alumno hemos profundizado en los planteamientos teóricos de Pianta (1999) ya que, además de ser uno de los teóricos que más ha trabajado sobre el tema, entiende que el profesor puede actuar como una nueva figura de apego para sus alumnos.

Para poder realizar nuestro proyecto y garantizar la fiabilidad de los datos presentados en el estudio, hemos contado con diferentes instrumentos. Para evaluar el apego adulto se ha utilizado la adaptación al castellano realizada por Alonso-Arbiol (2002) del Cuestionario de Relaciones (RQ; Bartholomew y Horowitz, 1991). Se han elaborado dos cuestionarios, uno con el objetivo de recoger información sobre características de los alumnos, y otro con el fin de conocer los recuerdos de relaciones en la infancia de los profesores; ambos instrumentos han resultado ser psicométricamente aceptables. Dado que no hemos encontrado ningún instrumento dirigido a la población española capaz de evaluar las relaciones profesor-alumno, una parte de esta investigación se ha dedicado a realizar la adaptación al castellano de una prueba norteamericana estandarizada, la Escala de Relaciones Profesor-Alumno de Pianta (2001), y a la validación del modelo en la población española, obteniendo también unas propiedades psicométricas de validez y fiabilidad muy adecuadas.

Los resultados encontrados en nuestro trabajo no avalan la idea de la que partíamos sobre la influencia que el estilo de apego del profesor puede tener en la calidad de las relaciones profesor-alumno. Sí bien los análisis de varianza nos mostraban relaciones significativas entre el estilo de apego y la calidad de las relaciones profesor-alumno, los análisis obtenidos a través del modelo multinivel no nos confirman esta relación. Solamente encontramos asociación entre el estilo de apego preocupado y la percepción de dependencia.

Otras características particulares del profesor (sexo y recuerdos de relaciones en la infancia) parecen ser factores que sí influyen en la percepción que el profesor tiene sobre la calidad de estas relaciones: En concreto, los profesores varones perciben relaciones más conflictivas y menos cercanas que las profesoras. Aquellos profesores que tienen recuerdos de relaciones conflictivas con sus profesores en la infancia perciben relaciones más conflictivas y más dependientes con sus alumnos. Y, como ya hemos dicho, aquellos profesores que presentan un estilo de apego preocupado tienen la percepción de relaciones más dependientes con sus alumnos.

También destacamos la influencia de otras características relacionadas con el alumno en la calidad de la interacción que el maestro establece con su alumnado, como

son el sexo, edad, acoso entre iguales, sumisión, habilidades sociales y prosociales y atributos académicos.

Los profesores perciben relaciones menos cercanas y dependientes con los alumnos varones que con las mujeres; también perciben relaciones menos cercanas y menos dependientes según van aumentando en edad. Los profesores perciben relaciones más conflictivas y dependientes con aquellos alumnos que presentan conductas relacionadas con el acoso entre iguales; relaciones menos conflictivas y más cercanas con aquellos que presentan conductas relacionadas con la sumisión; perciben relaciones menos conflictivas, más cercanas, y curiosamente, más dependientes, con los alumnos que tienen buenas habilidades sociales y presentan conductas prosociales; y por último, encontramos que los profesores perciben relaciones más dependientes con aquellos alumnos que poseen niveles bajos de lo que hemos denominado atributos académicos.

En base a nuestros datos, pensamos que la teoría del apego proporciona un marco teórico que nos puede permitir entender mejor la calidad de las relaciones entre el profesor y sus alumnos. Aunque no hemos encontrado evidencias de que los profesores con apego seguro favorezcan de manera significativa relaciones más cercanas y menos conflictivas con sus alumnos que los profesores con otro estilo de apego, si podemos afirmar que los profesores con un estilo de apego preocupado, tienden a percibir relaciones más dependientes con sus alumnos que el resto de profesores. Por otro lado, también podemos señalar la relación que existe entre el recuerdo de sus relaciones en la infancia y su estilo predominante de apego actual, así como con la percepción que tienen de la relación que establecen con sus alumnos; por lo que podemos decir que las primeras experiencias emocionales del profesorado se pueden considerar aspectos influyentes en su estilo de apego adulto y, por tanto, en su forma de relacionarse, aunque no sean los únicos ni los más importantes determinantes de la calidad de estas relaciones.

Encontramos que hay una serie de factores relacionados con el alumno, como son, por ejemplo, la carencia en habilidades sociales y prosociales, problemas académicos, o incluso la edad o el sexo, que pueden influir de manera decisiva en la calidad de estas relaciones; y dada la repercusión que las buenas o malas relaciones profesor-alumno pueden tener en el ajuste social y académico de éste último, consideramos que el

educador debe ser consciente de ello, especialmente en entornos desfavorecidos y en aquellos casos en los que el alumno se encuentra en situación de riesgo, e intentar favorecer la cercanía en las interacciones con sus alumnos.

En todo caso, consideramos necesaria la creación de programas de prevención e intervención dirigidos al profesorado en los que se favorezcan la reflexión sobre la importancia de la calidad de las interacciones que se establecen en el aula y sobre los aspectos aquí tratados. Estos programas deberían proporcionar estrategias que facilitasen: la resolución de conflictos del aula sin interferir en la calidad de la relación; el conocimiento sobre las situaciones de riesgo, tanto funcionales como sociales, que pueden interferir en el desarrollo adecuado de los alumnos, proporcionando un ambiente favorable que facilite el conocimiento de los propios estilos de apego y la influencia de la historia personal sobre sus experiencias de relación, así como la toma de conciencia de la influencia que en el alumno tiene la calidad de la interacción que el profesor mantiene con él; la importancia de proporcionar apoyos específicos a niños concretos; el promover ambientes de aprendizaje que sean positivos, sensibles y receptivos, contando con interacciones frecuentes e individualizadas; y la reflexión sobre la bidireccionalidad de las relaciones entre el profesor y el alumno, entendiendo la necesidad por parte del propio maestro de modificar la calidad de esta asociación, si ésta no es la adecuada. Estos programas también deberían favorecer el entendimiento de las diferentes formas de relacionarse por parte de los alumnos, a partir de los modelos internos o representacionales sobre sus relaciones de apego propios, tanto del alumno como del profesor, así como favorecer el esfuerzo por parte del profesor, de fomentar las interacciones cercanas a partir de la sensibilidad sobre las necesidades particulares del alumno, entendiendo que el favorecer la cercanía no es ni fomentar la dependencia ni caer en la permisividad.

En definitiva, creemos que la línea de investigación que hemos impulsado debe mantenerse para seguir profundizando en la influencia que la figura del profesor, en concreto, su estilo de apego, y por tanto su manera de entender las relaciones, puede tener en la calidad de las relaciones que establece con sus alumnos, analizando a su vez, otras variables influyentes, con el fin de diseñar acciones educativas que favorezcan el desarrollo íntegro del alumno.

4.4.- LIMITACIONES DEL PRESENTE ESTUDIO Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA.

En el presente estudio encontramos algunas limitaciones que será conveniente revisar para el futuro. Consideramos que la explicación de la calidad de las relaciones profesor-alumno en base a los planteamientos teóricos de Pianta (2001) resulta incompleta cuando la atendemos exclusivamente en base a las dos figuras que hemos analizado, el profesor y el alumno, debiendo incluir otros factores que interviene en el proceso y en su determinación, como es el contexto escolar en el sentido más amplio, así como el contexto familiar y social de ambas figuras.

En cuanto a los instrumentos de medida creados para la investigación, aunque se consideran instrumentos psicométricamente válidos, sería conveniente su revisión y/o la ampliación del número de ítems de algunas de sus escalas con el fin de mejorar su fiabilidad. En concreto, en el Cuestionario sobre Relaciones en la Infancia (CRI), sería aconsejable intentar aumentar el número de ítems para valorar las “relaciones cercanas con los amigos”. El Cuestionario sobre Atributos del Alumno (CAA) se podría revisar para poder medir más atributos o características que permitan entender mejor las variables, por parte del alumno, que pueden influir en la calidad de las relaciones profesor-alumno. También se debería considerar la necesidad de crear otro instrumento con el fin de recoger más datos sobre las características personales de la figura del profesor. Para evaluar el estilo de apego adulto se ha utilizado la adaptación al castellano realizada por Alonso-Arbiol (2002) del *Relationship Questionnaire* (RQ) de Bartholomew y Horowitz (1991), considerando que era el instrumento más adecuado para evaluar las relaciones interpersonales en general, no solamente relaciones de pareja, y uno de los instrumentos más utilizados en la investigación sobre el tema, pero creemos que presenta carencias debido a su reducido número de ítems, por lo que también sería adecuado contrastarlo con otros instrumentos.

Con relación a la metodología utilizada, aunque nos ha sido de utilidad para comprobar nuestros planteamientos hipotéticos previos, consideramos necesario la

combinación de estos métodos con otros de carácter más cualitativo, como entrevistas y observaciones directas que permitan profundizar más en los resultados hallados. Otra de las limitaciones encontradas es que todos los datos recogidos están basados en las valoraciones de los profesores. Sería interesante, para el desarrollo de investigaciones futuras, completar los resultados aquí encontrados con las percepciones que los alumnos tienen sobre su relación con el profesor, además de contar con la información proporcionada por un observador externo sobre las interacciones que se producen dentro del aula. Es necesario destacar la escasa muestra de profesores en ejercicio con la que hemos contado; sería conveniente aumentar esta muestra para no solo contrastarla con la muestra de profesores en prácticas, sino para poder analizar si el número de años de experiencia en la docencia influye, o no, en la calidad de la relación que se establece con los alumnos.

Otra de las propuestas, para llevar a cabo en investigaciones posteriores, sería la realización de estudios longitudinales que permitan comparar el antes y el después. Por un lado, estudios que permitan comprobar si efectivamente las relaciones profesor-alumno positivas funcionan como factor protector en aquellos casos en que los alumnos se encuentran en situaciones de riesgo, ya sea funcional o social. Por otro lado, crear grupos control, con los que se trabaje en programas de concienciación sobre la importancia de las relaciones en el aula, así como en programas concretos que permitan trabajar de manera individualizada con el profesor para mejorar su interacción con alumnos específicos, y poder comparar después, con los resultados de la muestra general.

Para concluir, y a la vista de nuestros resultados, se considera necesario profundizar en el estudio de este tema, con el objetivo de diseñar programas concretos dirigidos a los maestros, de manera que se facilite la reflexión y se presenten estrategias que permitan entender y mejorar las relaciones que establecen con sus alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aber, J.L., & Allen, J. P. (1987). The effects of maltreatment on young children's socio-emotional development: An attachment perspective. *Developmental Psychology*, 23, 406-414.
- Adam, K.S., Sheldon-Keller, A.E., & West, M. (1996). Attachment organization and history of suicidal behavior in clinical adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 264-272.
- Ackerman, S. J., Benjamin, L. S., Beutler, L. E., Gelso, C. J., Goldfried, M. R., & Hill, C. (2001). Empirically supported therapy relationships: Conclusions and recommendations of the Division 29 Task Force. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38, 495-497.
- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with non-parental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74(3), 664-679.
- Ainsworth, M. D. S. (1972). Attachment and dependency: A comparison. In J. L. Gewirtz (Ed.), *Attachment and dependency* (pp. 97-137). Washington, DC: Winston.
- Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M.D.S. (1990). Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachments beyond infancy. In: Greenber, M., Cichetti, D., Cummings, M. (Eds.) *Attachment in the preschool year* (pp. 463-488). Chicago: The University of Chicago Press.
- Ainsworth, M.D.S. (1991). Attachment and other affectional bonds across the life cycle. En C. M. Prkes, J. Stevenson-Hinde, y P. Marris (Eds.). *Attachment across the life cycle* (pp. 33-51). Nueva York: Routledge.
- Ainsworth, M.D.S., & Bell, S.M. (1970). Attachment, exploration and separation: Illustrated by the behavior of one-year-old in strange situation. *Child Development*, 41, 49-67.
- Ainsworth, M.D.S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 331-341.
- Ainsworth, M.D.S., & Eichberg, C. (1991). Effects on infant-mother attachment of mother's unresolved loss of an attachment figure or other traumatic experience. In C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde y P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 160-183.

- Ainsworth, M. D. S., & Marvin, R. (1995). On the shaping of attachment theory and research: An interview with Mary D. S. Ainsworth (Fall 1994). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3), 3-2.
- Ainsworth, M.D.S., & Witting, B.A. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In B.M. Foss (Ed.). *Determinants of infant behaviour* (pp.111-136). London: Methuen.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Aizpuru, A. (1994). La teoría del apego y su relación con el niño maltratado. *Psicología Iberoamericana*, 2(1), 37-44.
- Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first 2 years of school: patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53 (2), 157.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1995). *On the success of failure*. New York: Cambridge University Press.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school drop out. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103, 760-822. Retrieved from <http://www.blackwellpublishers.co.uk/asp/journal.asp?ref=0161-4681>.
- Allen, J.P., & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. In J. Cassidy y P. Shaver. (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, research, and clinical applications* (pp. 319-335). Nueva York: The Guilford Press.
- Allen, J.P., Hauser, S. T., & Borman-Spurrell, E. (1996). Attachment security and related sequelae of severe adolescent psychopathology: An eleven-year follow-up study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 254-263.
- Allen, J.P., McGeorge, P., Pearson, D., & Milne, A.B. (2004). Attention and expertise in multiple target tracking. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 337-347.
- Allen, J.P., Moore, C., Kuperminc, G., & Bell, K. (1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning. *Child Development*, 69, 1406-1419.
- Allen, J. G., Huntoon, J., Fultz, J., Stein, H., Fonagy, P., & Evans, R. B. (2001). A model for brief assessment of attachment and its application to women in inpatient treatment for trauma related disorders. *Journal of Personality Assessment*, 76, 421-447.
- Allen, J.P., McElhaney, K.B., Land, D.J., Kuperminc, G. P., Moore, C. W., O-Beirne-Kelly, H., & Kiñer, S.L. (2003). A secure base in adolescence: Markers of attachment security in the mother-adolescent relationships. *Child Development*, 74, 292-307.

- Alonso-Arbiol, I. (2000). *Atxkimendu insegurua eta genero rola pertsonarteko mendekotasunaren korrelatu gisa*. Tesis doctoral no publicada. Universidad del País vasco. Euskal Herriko Unibertsitatea, San Sebastián.
- Alonso-Arbiol, I., Balluerka, N., & Shaver, P.R (2007). A Spanish Version of the ECR Adult Attachment Questionnaire: A Psychometric Study Personal Relationships. *Personal Relationships*, 14, 45-63.
- Alonso-Arbiol, I., Shaver, P., & Yáñez, S.(2002). Insecure attachment, gender roles and interpersonal dependency in The Basque Country. *Personal Relationships*, 9, 479-490.
- Alonso-Arbiol, I., Balluerka, N., Shaver, P.R., & Gillath, O. (2008). Psychometric Properties of the Spanish and American Versions of the ECR Adult Attachment Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 24 (1), 1-5.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *Journal of Special Education*, 38, 11-123.
- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for educational and psychological test*. Washington D.C: APA.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- Anderman, E.M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94, 795-809.
- Anderson, C. W., Nagle, R. J., Roberts, W. A., & Smith, J. W. (1981). Attachment in substitute caregivers as a function of center quality and caregiver involvement. *Child Development*, 52(1), 53-61.
- Armsden, G.C., & Greenberg, M.T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Relationships to well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-453.
- Arnold, D. H., McWilliams, L., & Arnold, E. H. (1998). Teacher discipline and child misbehavior in day care: Untangling causality with correlational data. *Developmental Psychology*, 34, 276-287.
- Aron, A., Melinat, E., Aron, E. N., Vallone, R. D., & Bator, R. J. (1997). The experimental generation of interpersonal closeness: A procedure and some preliminary findings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 363-377.
- Atkinson, L., & Goldberg, S. (2003) Clinical application of attachment. In L. Atkinson y S. Goldberg (Eds.), *Attachment issues in psychopathology and intervention* (pp. 3-25). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Atkinson, L., & Goldberg, S. (Eds.) (2004). *Attachment issues in psychopathology and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Attwood, K.Z. (2005). Using Banking Time to Improve Student-Teacher Relationships and Student Behaviors. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social sciences*, 66(2A), 485.
- Azmitia, M., & Montgomery, R. (1993). Friendship, transactive dialogues, and the development of scientific reasoning. *Social Development* 2, 202-221.
- Babad, E. (1993). Teachers' differential behavior. *Educational Psychology Review*, 5, 347-376.
- Bäckström, M., & Holmes, B.M. (2007). Measuring attachment security directly: A suggested extension to the two-factor adult attachment construct. *Individual Differences Research*, 5(2), 124-149.
- Baker, J. A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African-American students. *School Psychology Quarterly*, 13, 25-44.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *Journal of Elementary Education*, 100, 57-70.
- Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C., & Low, C. (2003). Preschool children with and without developmental delay: Behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 217-230.
- Baker, J. K., Fenning, R. M., Crnic, K. A., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Prediction of social skills in 6-year-old children with and without developmental delays: Contributions of early regulation and maternal scaffolding. *American Journal on Mental Retardation*, 12 (5), 375-371.
- Bakermans-Kranenburg, M.J., van Uzendoorn, M.H., Bokhorst, C.L., & Schengel, C. (2004). The importance of shared environment in infant-father attachment: A behavioral genetic study of the attachment q-sort. *Journal of Family Psychology*, 18, 545-549.
- Baldwin, M.W. (1995). Relational schemas and cognition in close relationships. *Journal of Social Personal Relationships*, 12, 547-552.
- Baldwin, M.W., & Fehr, B. (1995). On the instability of attachment ratings. *Personal Relationships*, 2, 247-261.
- Baldwin, M. W., & Sinclair, L. (1996). Self-esteem and "if...then" contingencies of interpersonal acceptance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1130-1141.
- Baldwin, M.W., & Kay, A. (2003). Adult attachment and the inhibition of rejection. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22 (3), 275-293.
- Baldwin, M.W., Fehr, B., Keedian, E., Siedel M., & Thomson, D.W. (1993) An exploration of the relational schemata underlying attachment styles: Self-report and lexical decision approaches. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 746-754.

- Baldwin, M.W., Keelan, J., Fehr, B., Enns, V., & Koh-Rangajoo, E. (1996). Social-cognitive conceptualization of attachment working models: Availability and accessibility effects. *Journal of personality and social psychology*, 71, 94-109.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 6-11.
- Barkley, R. A., Shelton, T. L., Crosswait, C., Moorehouse, M., Fletcher, K., Barrett, S., Jenkins, L., & Metevia, L. (2000). Multi-method psycho-educational intervention for preschool children with disruptive behaviour: Preliminary results at post-treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 319-332.
- Barnett, W. S. (1993). Benefit-cost analysis of preschool education: Findings from a 25-year follow-up. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63, 500-508.
- Barnett, D., Ganiban, J., & Cicchetti, D. (1999). Maltreatment, negative expressivity, and the development of type D attachment from 12 to 24 months of age. In J. I. Vondra y D. Barnett (Eds.). *Atypical attachment in infancy and early childhood among children at developmental risk*. Monograph of the Society for Research in Child Development, 64 (3), 97-118.
- Barnett, W. S., Hustedt, J. T., Robin, K. B., & Schulman, K. L. (2003). *The state of preschool: 2003 preschool yearbook*. New Brunswick, NJ: The National Association for Early Education Research.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.
- Bartholomew, K. (1994). Assessment of individual differences in adult attachment. *Psychological Inquiry*, 5, 23-27.
- Bartholomew, K. (1997). Adult attachment processes: Individual and couple perspectives. *British Journal of Medical Psychology*, 70, 249-263.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L.M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Bartholomew, K., & Moretti, M. (2002). The dynamics of measuring attachment. *Attachment and Human Development*, 4, 162-165.
- Bartholomew, K., & Shaver, P. R. (1998). Methods of assessing adult attachment: Do they converge. En J. A. Simpson y W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 25-45). New York: Guilford.
- Bartholomew, K., & Thompson, J. M. (1995). An application of attachment theory to counseling psychology. *Counseling Psychologist*, 23, 484-490.
- Bartholomew, K., Cobb, R. J., & Poole, J. A. (1997). Adult attachment patterns and social support processes. In G. R. Pierce, B. Lakey, I. G. Sarason, & B. R. Sarason (Eds.), *Sourcebook of social support and personality* (pp. 359-378). New York: Plenum.

- Bartholomew, K., Henderson, A. J., & Dutton, D. G. (2001). Insecure attachment and abusive intimate relationships. In C. Clulow (Ed.), *Adult attachment and couple work: Applying the "secure base" concept in research and practise* (pp. 43-61). London: Routledge.
- Bartholomew, K., Kwong, M.J., & Hart, S.D.(2001). Attachment. In W.J. Livesley (Ed.), *Handbook of personality disorders: Theory, research and treatment* (pp. 196-230). New York: Guilford.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., & Solomon, D. (1996). Prevention effects of the Child Development Project: Early findings from an ongoing multisite demonstration trial. *Journal of Adolescent Research, 11*, 12-35.
- Beishuizen, J.J., Hof, E., Van Putten, C.M., Bouwmeester, S., & Asscher, J.J (2001) Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 185-201.
- Belle, D. (1989). Gender differences in children's social networks and supports. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports: Wiley series on personality processes* (pp.173-188). Oxford, UK: John Wiley & Sons.
- Belsky, J., & Fearon, R.M.P. (2002). Infant-mother attachment security, contextual risk, and early development: A moderational analysis. *Development and Psychopathology 14* (2),293-310.
- Belsky, J., & Rovine, M. (1987) Temperament and attachment security in the strange situation: an empirical rapprochement. *Child Development, 58*, 787-795.
- Belsky, J., Rovine, M., & Taylor (1984). The Pennsylvania Infant and Family development project, III: The origins of individual differences in infant-mother attachment: maternal and infant contributions. *Child development, 55*, 718-728.
- Benoit, D., & Parker, K. C. H (1994). Stability and transmission of attachment across three generations. *Child Development, 65*, 1444-1456.
- Banerjee, R. (2006). Attachment theory shaping adult development: Impact on mentoring experiences. In M. S. Plakhotnik & S. M. Nielsen (Eds.), *Proceedings of the Fifth Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section* (pp. 1-6). Miami: Florida International University. http://coeweb.fiu.edu/research_conference.
- Berlin, L., & Cassidy, J. (2000). Understanding parenting: Contributions of attachment theory and research. In J.D. Osofsky y H.E. Fitzgerald (Eds.), *WAIMH handbook of infant mental health* (Vol.3). New York: Wiley.
- Berlin, L. J., Ziv, Y., Amaya-Jackson, L., & Greenberg, M. T. (Eds.). (2005). *Enhancing early attachments: Theory, research, intervention, and policy*. New York: Guilford Press.
- Bernier, A., Larose, S., & Soucy, N. (2005). Academic mentoring in college: The interactive role of student's and mentor's interpersonal dispositions. *Research in Higher Education, 46*(1), 29-51.
- Besser, A., & Priel, B. (2005) The Apple Does Not Fall Far From the Tree: Attachment Styles and Personality Vulnerabilities to Depression in Three Generations of Women. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31*(8), 1052-1073.

- Besser, A., Priel, B., & Wiznitzer, A. (2002). Childbearing depressive symptomatology in high-risk pregnancies: The roles of working models and perceived spouse support. *Personal Relationships*, 9, 395-413.
- Bierman, K. L., & Montminy, H. P. (1993). Developmental issues in social-skills assessment and intervention with children and adolescents. *Behaviour Modification*, 17, 229-254.
- Bifulco, A., Lillie, A., Ball, B., & Moran, P. (1998). *Attachment Style Interview (ASI): Training manual*. London: Royal Holloway, University of London.
- Bifulco, A., Moran, P., Ball, C., & Lillie, A. (2002). Adult attachment style. II: Its relationship to psychosocial depressive vulnerability. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 37, 60-67.
- Bijou, S.W., & Baer, D.N. (1961). *Child development, vol. I: A systematic and empirical theory*. New York: Appleton Century Crofts. (Trad. Ast.: *Psicología del desarrollo infantil*. México: Trillas, 1976).
- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1996a). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment. En K. Wentzel y J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (PP. 199-225). New York: Cambridge University Press.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996b). Contributions of teachers and peers to children's early school adjustment. In K. Wentzel & J. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199-225). New York: Cambridge University Press.
- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Birch, S. H., & Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Blankemeyer, M., Flannery, D.J., & Vazsonyi, A.T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39, 293-304.
- Blatt, S. J. (1995). Representational structures in psychopathology. *Emotion, cognition, and representation*, 6, 1-34.
- Blau, D. M. (2000). The production of quality in child-care centers: Another look. *Applied Developmental Science*, 4, 136-147.
- Blyth, D. A., & Foster-Clark, F. S. (1987). Gender differences in perceived intimacy with different members of adolescents' social networks. *Sex Roles*, 17, 689-718.
- Boesen, C.K. (1998). Teacher stress and teacher-student relationships as predictors of teacher behavior. *Dissertation Abstracts International. Section-B:-The-Sciences-and-Engineering* 58 (7-B), 3964.
- Bookwala, J., & Zdaniuk, B. (1998). Adult attachment styles and aggressive behavior within dating relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15, 175-190.

- Bornstein, M. H., & Suess, P. E. (2000). Child and mother cardiac vagal tone: Continuity, stability, and concordance across the first 5 years. *Developmental Psychology*, 36, 54-65.
- Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1997). Mothers' responsiveness in infancy and their toddlers' attention span, symbolic play, and language comprehension: Specific predictive relations. *Infant Behavior & Development*, 20, 283-296.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal Care and mental Health*. Ginebra: OMS.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, vol, I, Attachment*, Londres. Hogarth Press. (ed. cast.: El apego y la pérdida vol I. El apego. Buenos Aires. Paidós 1998).
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, vol, II, Separation*, Londres. Hogarth Press. (ed. cast.: El apego y la pérdida vol II. La separación afectiva. Buenos Aires: Paidós 1993).
- Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London and New York: Routledge. (ed. cast.: Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, vol, II, Separation*, Londres. Hogarth Press. (ed. cast.: *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ediciones Morata).
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, vol, III, Loss, sadness and depression*. London. Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal off Ortho-Psychiatry*, 52 (4), 664-678.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: clinical implications of attachment theory*. London. Routledge and kegan Paul.
- Bowlby, J. (1989). *Secure and insecure attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1992). *La pérdida afectiva*. Barcelona. Piados. Fecha de la primera edición en inglés 1980.
- Bowlby, J. (1995). *Una base segura*. Barcelona: Piados. Fecha de la primera edición en inglés 1988.
- Bowlby, J. (2003). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., McAdoo, H. P., & Garcia Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States: Part 2. Relations with behavioral development from birth through age 13. *Child Development*, 72, 1868-1886.
- Bradshaw, C.P., & Garbarino, J. (2004). Using and building family strengths to promote youth development. In S.F. Hamilton y M.A. Hamilton (Eds.), *The youth development handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Brennan, K.A., & Bosson, J. K. (1998). Attachment-style differences in attitudes toward and reactions to feedback from romantic partners: An exploration of the relational bases of self-esteem. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 24, 699-714.
- Brennan, K.A., & Morris, K.A. (1997). Attachment styles, self-esteem, and patterns of seeking feedback from romantic partners. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 23-31.
- Brennar, K.A., & Shaver, P.R. (1995). Dimensions of adult attachment , affect regulation, and romantic relationship functioning. *Personality and Social Psychology*, 21(3), 267-283.
- Brennan, K.A., & Shaver, P.R. (1998). Attachment styles and personality disorders: Their connections to each other and to parental divorce, parental death, and perceptions of parental caregiving. *Journal of Personality*, 66, 835-878.
- Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult romantic attachment: An integrative overview. In J. A. Simpson y W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46-76). New York: The Guilford Press.
- Brennan, K.A., Shaver, P.R., & Tobey, A.E. (1991). Attachment styles, gender and parental problem drinking. *Journal of social and Personal Relationships*, 8, 451-466.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: retrospect and Proyect. En I. Bretherton y E. Waters (Eds). *Growing point of attachment theory and research*. Monographs of the society for research in child development, 50 (pp. 3-35). Chicago: University of Chicago Press.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Bretherton, I., & Munholland, K (1999). Internal working model in attachment relationships. A constructed revisited. En Cassidy y retrospect and Proyect. In J. Cassidy y P.R. Shaver. *Handbook of Attachment. Theory, Research and clinical Applications* (pp. 89-114). New York: The Guilford Press.
- Bretherton, I., & Munholland, K. (1999). IWMs in attachment relationships. In J. Cassidy y P.R. Shaver. *Handbook of Attachment. Theory, Research and clinical Applications* (pp. 89-114). New York: The Guilford Press.
- Bretherton I., & Waters, E. (1985). Growing points of attachment theory and research. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, Serial N°. 209).
- Bretherton, I., Bates, E.L., Benigni, I., Bretherton, L., Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. Wiley, New York .
- Bridges, L., Connett, J. P., & Belsky, J. (1988). Similarities and differences in infant-mother and infant-father interaction in the strange situation. *Developmental Psychology*, 24, 92-100.
- Britner, P.A., Marvin, R. S., & Pianta, R. G. (2005). Development and preliminary validation of the caregiving behavior system: Association with child attachment classification in the preschool Strange Situation. *Attachment and Human Development*, 7(1), 83-102.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.(ed. cast.: La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987).

- Bronfenbrenner, U. (1996). Ecological Psychology. En M. Thomas (Eds.), *Comparing theories of child development*. Pacific Grove, CA.: Brooks/Cole Publishing Company.
- Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological theory. In A. Kazdin (Ed.) *Encyclopedia of psychology*. Washington, DC, & New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human being human*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1029). New York: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.) *Handbook of child development: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. L. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328-275). Indianapolis, IN: Macmillan Publishing. Institution.
- Brophy-Herb H.E.; Lee R.E.; Nievar M.A., & Stollak, G. (2007). Gary Stollak Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 134-148.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Bryant, B. K., & De Morris, K. A. (1992). Beyond parent-child relationships: Potential links between family environments and peer relations. En R. Parke y G. Ladd (Eds.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (pp. 159-189). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buchheim, A., & Strauss, B. (2002). Interview methoden der klinischen bindungsforschung [El método de entrevistas en investigación clínica del apego]. En B. Strauss, A. Buchheim & H. Kächele (Eds.), *Klinische bindungsforschung* (pp. 27-53). Stuttgart: Schattauer.
- Bueno, J.A. (2001). La interacción profesor-alumno. En J.A. bueno y C. Castanedo (Eds.), *Psicología de la Educación Aplicada* (2ª ed. Pp. 515-541). Madrid: Editorial CCS.
- Buhrmester, D. (1996). Need fulfillment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. In A. F. Newcomb & W. M. Bukowski (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence: Cambridge studies in social and emotional development* (pp. 158-185). New York: Cambridge University Press.
- Buhrmester, D. (2003). *Unpublished review of J.W.Sntrock's Adolescence* (10th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6, 2-11. *Development*, 76, 949-967.

- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., et al. (2005). *Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teaching, instruction, activities, and caregiver sensitivity*. Manuscript under review.
- Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R.C., & Howes, C. (2002). Development of Academic Skills from Preschool Through Second Grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of centerbased child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development, 71*, 339-357.
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Both-LaForce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter? *Child Development, 77*(2), 371-383.
- Bus, A. G. (1993). Attachment and emergent literacy. *International Journal of Educational Research, 19*, 573-581.
- Buss, D. M., & Schmitt, D. P. (1993). Sexual strategies theory: An evolutionary perspective on human mating. *Psychological Review, 100*, 204-232.
- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H. (1988). Attachment & early reading: A longitudinal study. *Journal of Genetic Psychology, 149*, 199-210.
- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H. (1997). Affective dimension of mother-infant picture book reading. *Journal of School Psychology, 35*, 47-61.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*, 1-21.
- Buyse, E.; Verschueren, K.; Doumen, S.; Damme, J.V. & Maes, F.(2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology 46*, 367-391.
- Byng-Hall, J. (1995). Creating a secure family base: some implications of attachment theory for family therapy. *Family Process, 34*, 45-58.
- Cafferty, T. P., Davis, K. E., Medway, F. J., O'Hearn, R. E., & Chappell, K.D. (1994). Reunion dynamics among couples separated during Operation Desert Storm: An attachment theory analysis. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Advances in personal relationships: Vol. 5. Attachment processes in adulthood* (pp. 309-330). London: Jessica Kingsley.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds), *Handbook of educational psychology*, (pp. 709-726). New York: Simon y Schuster Macmillan.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education, 7*, 1-8.

- Caldwell, R. L. (1995). Attachment style and personality functioning among normal adults. (Doctoral dissertation, Texas A& M University, 1995). *Dissertation Abstracts International*, 55, 4619.
- Campbell, S.B. (1994). Hard-to-manage preschool boys: Externalizing behavior, social competence, and family context at two-year follow-up. *Journal of Abnormal child Psychology*, 22, 147-166.
- Campbell, S. B., Ewing, L. J., Breaux, A. M., & Szumowski, E. K. (1986). Parent-referred problem three-year-olds: Follow-up at school entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 473-488.
- Campbell, S. B., Pierce, E. W., March, C. L., Ewing, L. J., & Szumowski, E. K. (1994). Hard-to-manage preschool boys: Symptomatic behaviour across contexts and time. *Child Development*, 65, 836-851.
- Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E. P., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6, 42-57.
- Campos, J. J., Barrett, K. C., Lamb, M. E., Goldsmith, H. H., & Stenberg, C. (1983). Socioemotional development. In M. M. Haith & J. J. Campos (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Infancy and psychobiology* (pp. 783-915). New York: Wiley.
- Cantero, M.J. (2003). Intervención Temprana en el Desarrollo Afectivo. En A. Gómez, P. Viguer y M.J. Cantero (Coords), *Intervención Temprana. Desarrollo Óptimo de 0 a 6 Años*, (pp. 175-203). Madrid. Editorial Pirámide.
- Cantero, M.J. (1996). *Patrones interaccionales madre-hijo y conducta de apego en la prevención del desarrollo de conductas coercitivas infantiles: Un estudio longitudinal*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia.
- Cantero, M.J., & Cerezo, M.A. (2001). Interacción madre-hijo como predictora de conductas de apego: evaluación de dos modelos causales. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 113-132.
- Cantón, J., & Cortés, M.R. (2000). *El apego del niño a sus cuidadores: evaluación, antecedentes y consecuencias para el desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cantor, N., Smith, E.E., French, R., & Mezzich, J. (1980). Psychiatric diagnosis as prototype categorization. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 181-193.
- Carbonell, O.A., Alzte, G., Bustamante, M.R., & Quiceno, J. (2002). Maternal caregiving and infant security in two cultures. *Developmental Psychology*, 38, 67-78.
- Carlson, E.A. (1998). A prospective longitudinal study of attachment disorganization/disorientation. *Child development*, 69(4), 1107-1128.
- Carlson, E.A., Sroufe, L.A., & Egeland, B. (2004). The construction of experience: A longitudinal study of representation and behavior. *Child Development*, 75, 66-83.
- Carlson, V.J., & Harwood, R.L. (2003). Attachment, culture, and the caregiving system: The cultural patterning of everyday experiences among Anglo and Puerto Rican mother-infant pairs. *Infant Mental Health Journal*, 24(1), 53-73.

- Carlson, V. Cichetti, D. Barnett D., & Braunwald, K. (1989). Disorganized/disoriented attachment relationships in maltreated infants. *Development Psychology*, 25(4), 525-531.
- Carnelley, K. B., Pietromonaco, P. R., & Jaffe, K. (1994). Depression, working models of others, and relationship functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 127-140.
- Carrillo, S., Maldonado, C., Saldarriaga, L., Vega, L., & Díaz, S. (2004). Patrones de apego en familias de tres generaciones: Abuela, madre adolescente, hijo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 409-430.
- Cassidy, J. (1990). Theoretical and methodological considerations in the study of attachment and the self in young children. In: M.T. Greenberg and D. Cicchetti, Editors, *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. University of Chicago Press, Chicago, pp. 87-119.
- Cassidy, J. (1994). Emotional regulation: Influence of attachment relationships. En N.A. Fox (ed.), *Development emotional regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research Development*, 59, 228-247.
- Cassidy, J. (1999) The Nature of the Child's Ties. En J. Cassidy, y P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research, and Clinical Applications*. Nueva York: Guilford.
- Cassidy, J. (2001). Truth, lies and intimacy: An attachment perspective. *Attachment and Human Development*, 3, 121-155.
- Cassidy, J., & Berlin, L.J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research. *Child Development* 65, 971-981.
- Cassidy, J., & Kobak, R.R. (1988). Avoidance and its relationship to other defensive processes. In J. Belsky y T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 300-326). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cassidy, J., & Marvin, R. S., with the MacArthur Working Group (1992). Attachment organization in preschool children: Procedures and coding manual (4th ed.). Unpublished manuscript, University of Virginia.
- Cassidy, J., & Shaver, P.R. (1999). *Handbook of Attachment. Theory, Research and clinical Applications*. New York: The Guilford Press.
- Certo, J. L., Cauley, K. M., & Chafin, C. (2003). Students' perspectives on their high school experience. *Adolescence*, 38, 705-724.
- Chang, A. F. (1981). The relationship of student self-esteem and teacher empathy to classroom learning. *Psychology: A Quarterly Journal of Human Behavior*, 18(4), 21-25.
- Chang, F., Crawford, G., Early, D., Bryant, D., Howes, C., Burchinal, M., Barbarin, O., Clifford, R., & Pianta, R. (2007). Spanish-Speaking Children's Social and Language Development in Pre-Kindergarten Classrooms. *Early education and Development*, 18(2), 243-269.
- Chen, E. C., & Mallinckrodt, B. (2002). Attachment, group attraction, and self-other agreement in interpersonal circumplex problems and perceptions of group members. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6, 311-324.

- Chen, S., Boucher, H.C., & Tapias, M.P. (2006). The Relational Self Revealed: Integrative Conceptualization and Implications for Interpersonal Life. *Psychological Bulletin*, 132(2), 151-179.
- Childs, G., & McKay, M. (2001). Boys starting school disadvantaged: Implications from teachers' ratings of behavior and achievement in the first two years. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 303-313.
- Cicchetti, D., & Pogge-Hesse, P. (1982) Possible contributions of the study of organically retarded persons to development theory. In E. Zigler & D. Balla: *Mental Retardation* (pp. 82-103). Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Cicchetti, D., & Sroufe, A. (1978) *An Organizational View of Affect: Illustration from a Study of Down's Syndrome Infants*. Plenum, New York
- Cicchetti, D., & Toth, S.L. (2005) Child maltreatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1. Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Cicchetti, D., & Toth, S.L. (2006) A developmental psychopathology perspective on preventive interventions with high risk children and their families. In W. Damon & R. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed.). New York: Wiley.
- Cicchetti, D., Ackerman, B.P., & Izard, C.. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7, 1-10.
- Cicirelli, V. (1995). A measure of caregiving daughters' attachment to elderly mothers. *Journal of Family Psychology*, 9(1), 89-94.
- Cicirelli, V. G. (2004). God as the ultimate attachment figure for older adults. *Attachment and Human Development*, 6, 371-388.
- Clarridge, P. B., & Berliner, D. C. (1991). Perceptions of student behavior as a function of expertise. *Journal of Classroom Interaction*, 26, 1-8.
- Clarke, L., Ungerer, J., Chahoud, K., Johnson, S., & Stiefel, I. (2002). Attention deficit hyperactivity disorder is associated with attachment insecurity. *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 7, 179-198.
- Clements, M., & Barnett, D. (2002) Parenting and attachment among toddlers with congenital anomalies. *Infant Mental Health Journal*, 23, 625-642.
- Clifford, R.M., Barbarin, O., Chang, F., Early, D., Bryant, D., Howes, C., Burchinal, M., y Pianta, R.C. (2005). What is Pre-Kindergarten? Characteristics of Public Pre-Kindergarten Programs. *Applied Developmental Science*, 9(3), 126-143.
- Clingenpeelm, B.T., & Pianta R.C (2007). Mothers' Sensitivity and Book-Reading Interactions With First Graders. *Early Education And Development*, 18(1), 1-22.
- Coan, J. A., & Allen, J. J. B. (2004). Frontal EEG asymmetry as a moderator and mediator of emotion. *Biological Psychology*, 67, 7-49.

- Coble, H. M., Gantt, D. L., & Mallinckrodt, B. (1996). Attachment, social competency, and the capacity to use social support. In G. R. Pierce & B. R. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family* (pp. 141–172). New York: Plenum Press.
- Cohen, M. X., & Shaver, P. R. (2004). Avoidant attachment and hemispheric lateralization of the processing of attachment- and emotion-related words. *Cognition & Emotion*, 18(6), 799–813.
- Cohn, J., Campbell, S., Matias, R., & Hopkins, J. (1990). Face-to-face interactions of post-partum depressed and nondepressed mother-infant pairs at 2 months. *Developmental Psychology*, 26, 15-23.
- Cohn, D. A., Silver, D. H., Cowan, C. P., & Parson, J. (1992). Working models of childhood attachment and couple relationships. *Journal of Family Issues*, 13(4), 432-449.
- Coleman, P. T., & Deutsch, M. (2000). Some guidelines for developing a creative approach to conflict. In M. Deutsch, & P. T. Coleman (Eds.), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (pp. 355-365). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios Y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación* (435-453). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios Y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (157-186). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., & Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Coll, C., & Solé, I. (1990). La interacción professor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación* (pp. 297-313). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Collins, N. L. (1996). Working models of attachment: Implications for explanation, emotion, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 810-832.
- Collins, N. L., & Feeney, B. C. (2000). A safe haven: An attachment theory perspective of support-seeking and caregiving in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 1053-1073.
- Collins, N.L., & Feeney, B.C., (2004) An attachment theory perspective on closeness and intimacy. In D.J. Mashek & A.P. Aron (Eds.), *Handbook of closeness and intimacy* (163-187). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 644-663.

- Collins, N.,L., & Read, S. (1994). Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Attachment processes in adulthood: Advances in personal relationships* (Vol. 5, pp. 53–90). London: Kingsley.
- Collins, N. L., Guichard, A. C., & Ford, M. B. (2006). Responding to need in intimate relationships: Normative processes, and individual differences. In M. Mikulincer, & G. S. Goodman (Eds.), *Dynamics of romantic love* (pp. 149-189). New York: Guilford Press.
- Collins, N. L., Cooper, M. L., Albino, A., & Allard, L. (2002). Psychosocial vulnerability from adolescence to adulthood: A prospective study of attachment style differences in relationship functioning and partner choice. *Journal of Personality*, 70, 965-1008.
- Collins, W.A., & Lauren, B. (2000). Adolescent relationships: The art of fugue. In C. Hendrick y S.S. Hendrick (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (163-187). New York: Wiley.
- Collins, W.A., & Lauren, B. (2004) Parent-adolescent relationships and influences. In R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*(2nd ed)(363-394). New York: Wiley.
- Collins, W. A., & Sroufe, L. A. (1999). Capacity for intimate relationships: A developmental construction. In W. Furman, B. B. Brown, & C. Feiring (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 125-147). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Collins, W. A., Gleason, T., & Sesma, A. Jr. (1997). Internalization, autonomy, and relationships: Development during adolescence. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 78-99). New York: Wiley.
- Committee on Early Childhood Pedagogy (2000). Executive summary. In B. Bowman, M. S. Donovan, & M. S. Burns (Eds.), *Eager to learn: educating our preschoolers* (pp. 1-22). Washington, DC: National Academy Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of selfsystem processes. In R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 23. pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Consedine, N., & Magai, C. (2003). Attachment and emotion experience in later life: the view from emotions theory. *Attachment & Human Development*, 5, 165-187.
- Cooper, M. L., Shaver, P. R., & Collins, N. L. (1998). Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1380-1397.
- Cook, W. L. (2000). Understanding attachment security in family contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 285-294.
- Corcoran, K., & Mallinckrodt, B. (2000). Adult attachment, self-efficacy, perspective taking, and conflict resolution. *Journal of Counseling and Development*, 78, 473-483.
- Council of Economic Advisors (2000). *Teens and their parents in the 21st century: An examination of trends in teen behavior and the role of parent involvement*. Washington, DC: Author.

- Cozzarelli, C., Hoekstra, S. J., & Bylsma, W. H. (2000). General versus specific mental models of attachment: Are they associated with different outcomes? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 605-618.
- Cozzarelli, C., Karafa, J. A., Collins, N. L., & Tagler, M. J. (2003). Stability and change in adult attachment styles: Associations with personal vulnerabilities, life events, and global construals of self and others. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 315-346.
- Créton, H.A., & Wubbels, T. (1984). Discipline problems of beginning teachers. In Dutch: *Ordeproblemen bij beginnende leraren*, Utrecht, W.C.C.
- Cyranowski, J. M., Bookwala, J., Feske, U., Houck, P., Pilkonis, P., Kostelnik, B., & Frank, E. (2002). Adult attachment profiles, interpersonal difficulties, and response to interpersonal psychotherapy in women with recurrent depression. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 21, 191-217
- Crittenden, P. M. (1988). Relationships at risk. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 136-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Crittenden, P. (1992a). Children's strategies for coping with adverse home environments. *Child Abuse and Neglect*, 16, 329-343.
- Crittenden, P.M. (1992b). Treatment of anxious attachment in infancy and early childhood. *Development and Psychopathology*, 4, 575-602.
- Crittenden, P.M. (1992c). The quality of attachment in the preschool years. *Development & Psychopathology* 4, 209-241.
- Crittenden, P. (1995). Attachment and psychopathology. In S. Goldberg, R. Muir & J. Kerr (Eds.), *John Bowlby's Attachment Theory: Historical, Clinical and Social Significance* (pp. 367-402). New York: The Analytic Press.
- Crittenden, P., & Ainsworth, M (1989). Child maltreatment and attachment theory. In: D. Cicchetti., & V. Carlson, (Eds) . *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 432-463). Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77, 60-81.
- Crowell, J. A., & Feldman, S. S. (1988). Mothers' internal models of relationships and children's behavioral and developmental status: A study of mother-child interaction. *Child Development*, 59, 1273-1285.
- Crowell, J. A., & Feldman, S. S. (1991). Mothers' working models of attachment relationships and mother and child behavior during separation and reunion. *Developmental Psychology*, 27, 597-605.
- Crowell, J.A., & Owens, G. (1996). *Current Relationships Interview and scoring system*. Unpublished manuscript, State University of New York at Stony Brook.

- Crowell, J. A., & Treboux, D (1995). A review of adult attachment measures: Implications for theory and research. *Social Development*, 4, 294-327.
- Crowell, J. A., & Waters, E. (1997). *Couples' attachment representations: Stability and relation to marital behavior*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Crowell, J.A., Fraley, R.C., & Shaver, P.R. (1999). Measurement of Individual Differences in Adolescent and Adult Attachment. En J. Casidy and P.R Shaver. *Handbook of Attachment. Theory, Research and clinical Applications* (pp. 434-465). New York: The Guilford Press.
- Crowell, J. A., Treboux, D., & Waters, E. (1999). The Adult Attachment Interview and the Relationship Questionnaire: Relations to reports of mothers and partners. *Personal Relationships*, 6, 1-18.
- Crowell, J. A., Treboux, D., & Waters, E. (2002). Stability of Attachment Representations: The Transition to Marriage. *Developmental Psychology*, 38(4), 467-479.
- Crowell, J.A., Treboux, D., Gao, Y., Fyffe, C. Pan, H., & Waters, E. (2002). Assessing secure base behavior in adulthood: Development of a measure, link to adult attachment representations, and relations to couples' communication and reports of relationships. *Developmental Psychology*, 38, 679-693.
- Cugmas, Z. (2004). Representations of the child's social behavior and attachment to the kindergarten teacher in their drawing. *Early Child Development and Care*, 174, 13-30.
- Cummings, E. M., & Cicchetti, D. (1990). Toward a transactional model of relations between attachment and depression. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 339-372). Chicago: University of Chicago Press.
- Cummings, E. M., Hennessy, K., Rabideau, G., & Cicchetti, D. (1994). Responses of physically abused boys to interadult anger involving their mothers. *Development & Psychopathology*, 6, 31-42.
- Daniels, E., & Arapostathis, M. (2005). What do they really want?. *Student voices and motivation research Urban Education*, 40, 34-59.
- Das Eiden, R.D., Teti, D.M., & Corns, K.M. (1995). Maternal working models of attachment, marital adjustment, and the parent-child relationship. *Child Development*, 66, 1504-1518.
- Davila, J., Bradbury, T.N., & Fincham, F. (1999). Negative affectivity as a mediator of the association between adult attachment and marital satisfaction. *Personal Relationships*, 5 (4), 467-484.
- Davila, J., Burge, D., & Hammen, C. (1997). Why does attachment style change? *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 826-838.
- Davila, J., Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (1999). Attachment change processes in the early years of marriage. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 783-802.

- Davidson, R. J. (2004). What does the prefrontal cortex “do” in affect: perspectives on frontal EEG asymmetry research. *Biological Psychology*, 67, 219-233.
- Davidson, R. J., & Fox, N. A. (1989). Frontal brain asymmetry predicts infants’ response to maternal separation. *Journal of Abnormal Psychology*, 98, 127-131.
- Davis, H. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children’s social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Davis, K., & Dupper, D. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9, 179-193.
- Davis, K. E., & Kirkpatrick, L. A. (1991). *Attachment style, gender, and relationship stability: A longitudinal analysis*. Unpublished manuscript, Department of Psychology, University of South Carolina.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Decker D.M., Dons, D.P., & Christenson S.L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student–teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83-109.
- de Hass, M. A., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van Ijzendoorn, M. H. (1994). The Adult Attachment Interview and questionnaires for attachment style, temperament, and memories of parental behavior. *Journal of Genetic Psychology*, 15, 471-486.
- Dekovic, M., & Janssens, J. M. A. M. (1992). Parent’s child-rearing style and child’s sociometric status. *Developmental Psychology*, 28, 925-932.
- DeFronzo, R., Panzarella, C., & Butler, A. (2001). Attachment, support seeking, and adaptive inferential feedback: Implications for psychological health. *Cognitive and Behavioral Practice*, 8, 48-52.
- Dekovic, M. (1999). Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 667-686.
- de Kruif, R. E. L., & McWilliam, R. A. (1999). Multivariate relationships among developmental age, global engagement, and observed child engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 515-536.
- de Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers’ interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 247-268.
- Den Brok, P. (2001). *Teaching and student outcomes: A study on teachers’ thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective*. Utrecht, The Netherlands: W.C.C.
- Denham, S. A. (1993). Maternal emotional responsiveness to toddlers’ social-emotional functioning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 715-728.

- Denham, S., & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk four-year olds. *Journal of School psychology, 34*, 225-246.
- De Ruiter, C., & Van Ijzendoorn, M.H. (1993). Attachment and cognition: A review of the literature. *International Journal of Educational Research 19*, 525-540.
- Deutsch, M. (1993). Educating for a peaceful world. *American Psychologist, 48*, 510-517.
- Dewitte, M., De Houwer, J., & Buysse, A. (2008). On the Role of the Implicit Self-Concept in Adult Attachment. *European Journal of Psychological Assessment, 24*, 282-289.
- De Wolff, M., & Ijzendoorn, M. (1997). Sensitivity and attachment: a meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development, 68*, 571-591.
- Diamond, S. C. (1992). Resolving teacher-student conflict: A different path. *The Clearing House, 65*(3), 141.
- Diamond, L. M., & Hicks, A. M. (2004). Psychological perspectives on attachment: Implications for health over the lifespan. In W. S. Rholes, & J. A. Simpson (Eds.), *Adult attachment: Theory, research, and clinical implications* (pp. 240-263). New York: Guilford Press.
- Díaz-Aguado, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: C.I.D.E..
- Díaz-Aguado, M.J. (dir.) (1992). *Educación y desarrollo e la tolerancia*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M.J. (dir.) (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002) Convivencia escolar y prevención de la violencia. Página Web, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J, & Martínez Arias, R., (2001). *La educación infantil y el riesgo social. Su evaluación y tratamiento. Un instrumento para la detección en niños y niñas de tres a seis años a través de la escuela*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Díaz-Aguado, M.J., & Martínez Arias, R. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema, 18*(3), 378-383.
- Díaz-Aguado M.J., Martínez Arias, R., Martínez, B., & Andrés, T. (2000). *El origen de la integración social y la tolerancia en niños de dos a seis años*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

- Dickstein, S., Seifer, R., Andrade, M., & Schiller, M. (2001) Marital attachment interview: Adult attachment assessment of marriage. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18(5), 651-672.
- Diener, M., Mangelsdorf, S., McHale, J., & Frosch, C. (2002). Infants's behavioral strategies for emotion regulation with fathers and mothers: Associations with emotional expressions and attachment quality. *Infancy*, 3, 153-174.
- Di Lalla, L. F., Marcus, J. L. & Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42, 385-401.
- Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- Dodge, K., Pettit, G., & Bates, J. (1994). Effects of maltreatment on the development of peer relations. *Development and Psychopathology*, 6, 43-57.
- Doherty, N. A., & Feeney, J. A. (2004). The composition of attachment networks throughout the adult years. *Personal Relationships*, 11, 469-488.
- Dolan, R. T., Arnkoff, D. B., & Glass, C. R. (1993). Client attachment style and the psychotherapist's interpersonal stance. *Psychotherapy*, 30, 408-412.
- Doll, B. (1996). Children without friends: Implications for practice and policy. *School Psychology Review*, 25, 165-183.
- Dollard, J., & Miller, N.E. (1950). *Personality and psychotherapy*. New York: McGraw-Hill.
- Dolezal, S. E., Welsh, L. M., Pressley, M., & Vincent, M. M. (2003). How nine third-grade teachers motivate student academic engagement. *The Elementary School Journal*, 103, 239-269.
- Dornbusch, S. M., Erickson, K. G., Laird, J., & Wong, C. A. (2001). The relation of family and school attachment to adolescent deviance in diverse groups and communities. *Journal of Adolescent Research*, 16, 396-422.
- Dorfman-Botens, D. (1994). Adult attachment: Individual differences in defensive strategies and implications for physical health. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 55(4-B), pp. 1665.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. y Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37 (3), 588-599.
- Dozier, M. (1990). Attachment organization and treatment use for adults with serious psychopathological disorders. *Development and Psychopathology*, 2(1), 47-60.
- Dozier, M., & Kobak, R. R. (1992). Psychophysiology in attachment interviews: Converging evidence for deactivating strategies. *Child Development*, 63, 1473-1480.

- Dozier, M., Cue, K., & Barnett, L. (1994). Clinicians as caregivers: The role of attachment organization in treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 793-800.
- Dozier, M., Stovall, K.C., & Albus, K.E.. (1999). *Attachment and psychopathology in adulthood*. I J. Cassidy & P. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 497-519). New York: Guilford Press.
- Dozier, M., Lomax, L., Tyrrell, C.L., & Lee, S.W. (2001). The challenge of treatment for clients with dismissing states of mind. *Attachment and Human Development*, 3, 62-76.
- Duggan, E. S., & Brennan, K. A. (1994). Social avoidance and its relation to Bartholomew's adult attachment typology. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 147-153.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (1997). *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation.
- Dunkle, J. H., & Friedlander, M. L. (1996). Contribution of therapist experience and personal characteristics to the working alliance. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 456-460.
- DuPaul, G. J., McGoey, K. E., Eckert, T. L., & Vanbrakle, J. (2001). Preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Impairments in behavioral, social and school functioning. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 508-515.
- Dyson, J. (2000). Middle school teachers' perceptions of conflict and their conflict management styles. *Dissertation Abstracts International*, 63 (06), 2190A (UMI N°. 3057071).
- Early, D.M., Pianta, R.C., Taylor, L., & Cox, M.J. (2001). Transition Practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199-206.
- Early, D.M., Bryant, D.M., Pianta, R.C., Clifford, R.M., Burchinal, M.R., Ritchie, S., Howes, C., & Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten?. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 174-195.
- Early, D.M., Maxwell, K.L., Burchinal, M., Bender, R.H., Ebanks, C., Henry, J.T., Iriando-Perez, J., Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Alva, S., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R.M., Griffin, J.A., Howes, C., Jeon, H., Peisner-Feinberg, E., Vandergrift, N., & Zill, N. (2007). Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Eaton, W. (1981). Demographic and social-ecologic risk factors for mental disorders. In D. Regier & A. Gordon (Eds.), *Risk factor research in the major mental disorders* (pp 11-130). Washington, D.C: Government Printing Office.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139-181). New York: Academic.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C., et al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.

- Edelstein, R. S., & Gillath, O. (2008). Avoiding Interference: Adult Attachment and Emotional Processing Biases. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 171-181.
- Edelstein, R.S., & Shaver, P.R. (2004). Avoidant attachment: Exploration of an oxymoron. In D. Mashek y A. Aron (Eds.), *Handbook of closeness and intimacy* (pp. 397-412). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Edelstein, R. S., Ghatti, S., Quas, J. A., Goodman, G. S., Alexander, K. W., Redlich, A. D., et al. (2005). Individual differences in emotional memory: Adult attachment and long-term memory for child sexual abuse. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31 (11), 1537-1548.
- Egeland, B., Erickson, M., Butcher, J., & Ben-Porath, Y. S. (1991). MMPI-2 profiles of women at risk for child abuse. *Journal of Personality Assessment*, 57, 254-263.
- Egeland, B., & Carlson, B.(2004). Attachment and psychopathology. In L. Atkinson y S. Goldberg (Eds.). *Attachment issues in psychopathology and intervention* (pp. 27-48). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Egeland, B., & Erickson, M . (1987): Psychological unavailable caregiving. In: M. Brassard, R. Germain, & S. Hart, (Eds). *Psychological maltreatment of children and youth*. New York: Pergamon Press.
- Egeland, B., & Hiester, M. (1995). The long-term consequences of infant day-care and motherinfant attachment. *Child Development*, 66, 474-485.
- Egeland, B., Pianta, R. C., & O'Brien, M. (1993). Maternal intrusiveness in infancy and child maladaptation in early school years. *Development & Psychopathology*, 5, 359-370.
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 701-778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Schaller, M., Carlo, G., & Miller, P.A. (1991). The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child Development*, 62, 1393-1408.
- Eisenhower A.S., Baker B.L., & Blacher J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45, 363-383.
- Elicker, J. (1997). Introduction to the special issue: Developing a relationship perspective in early childhood research. *Early Education and Development*, 8(1), 5-10.
- Elicker, J., Englund, B., & Sroufe, L.A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. En R. Parke y G. Ladd (Eds.), *Family-peers relationships: Modes of linkage* (pp. 77-106). Hillsdale, Nj: Erlbaum.
- Emmer, E., Evertson, C., & Anderson, L. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 80, 219-231.

- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1999). Early schooling and social stratification. In R. C. Pianta, S. Rimm-Kaufman, & M. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten* (pp. 13-38). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Erickson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W.Norton.
- Erickson, M. F., & Pianta, R. C. (1989). New lunchbox, old feelings: What kids bring to school. *Early Education & Development*, 1, 15-23.
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Growing points of attachment: Theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, (1), 147-166.
- Espinosa, L. M. (2002). The connections between socialemotional development and early literacy. In Set for success: *Building a strong foundation for school readiness based on the social-emotional development of young children* (pp. 30-44). Kansas City, MO: The Ewing Marion Kauffman Foundation.
- Esposito, C. (1999). Learning in urban blight: School climate and its effect on the school performance of urban, minority, low-income children. *School Psychology Review*, 28, 365-377.
- Ewing A.R. y Taylor, A.R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (1), 92-105.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., et al. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70, 432-442.
- Fabes, R.A., Eisenberg, N., & Miller, P.A. (1990). Maternal correlates of children's vicarious emotional responsiveness. *Developmental Psychology*, 26, 639-648.
- Fagot, B., Gauvain, M., & Kavanagh, K. (1996). Infant attachment and mother-child problem-solving: A replication. *Journal of Social and Personal Relationships* 13, 295-302.
- Feeney, J.A. (1996). Attachment caregiving and marital satisfaction. *Personal Relationships*, 3, 401-416.
- Feeney, J. A. (2002). Attachment, marital interaction, and relationship satisfaction: A diary study. *Personal Relationships*, 9, 39-55.
- Feeney, B., & Kirkpatrick, L. (1996). Effects of adult attachment and presence of romantic partners on physiological responses to stress. *Journal of personality and social psychology*, 70 (2), 255-270.
- Feeney, J., & Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28 (2), 281-291.
- Feeney, J. A., & Noller, P. (1991). Attachment style and verbal descriptions of romantic partners. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 187-215.

- Feeney, J. A., & Noller, P. (1992). Attachment style and romantic love: Relationship dissolution. *Australian Journal of Psychology*, 44, 69-74.
- Feeney, J., & Noller, P. (2001). *Apego adulto*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Feeney, J. A., & Ryan, S. M. (1994). Attachment style and affect regulation: Relationships with health behavior and family experiences of illness in a student sample. *Health Psychology*, 13, 334-345.
- Feeney, J., Noller, P., & Hanrahan, M. (1994). Assessing adult attachment. In M. Sperling & W. Berman (Eds.), *Attachment in adults: Clinical and developmental perspectives* (pp. 128-152). New York: Guilford Press.
- Feeney, J. A., Noller, P., & Patty, J. (1993). Adolescents' interactions with the opposite sex: Influence of attachment style and gender. *Journal of Adolescence*, 16, 169-186.
- Feiring, C. (1996). Concept of romance in 15-year-old adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 6, 181-200.
- Ferguson, P., Jimerson, S. R., & Dalton, M. J. (2001). Sorting out successful failures: Exploratory analyses of factors associated with academic and behavioral outcomes of retained students. *Psychology in the Schools*, 38, 327-341.
- Fernández-Vilar, M.A., Martínez-Fuentes, M.T., & Pérez-López, J. (2002). Vinculación afectiva e interacción social en la infancia. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 1-15.
- Finzi, R., Ram, A., Har-Even, D., Shnit, D., & Weizman, A. (2001). Attachment styles and aggression in physically abused and neglected children. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 769-786.
- Fisch, S. M. (2004). *Children's learning from educational television*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fish, M. (2004). Attachment in infancy and preschool in low socioeconomic status rural Appalachian children: Stability and change and relations to preschool and kindergarten competence. *Developmental Psychopathology*, 16, 293-312.
- Fisher, D., Kent, H., & Fraser, B. (1998). Relationships between teacher-student interpersonal behaviour and teacher personality. *School Psychology International*, 19, 99-119.
- Flanagan, K. S., Bierman, K. L., Kam, C., Coie, J. D., Dodge, K. A., Foster, E. M., et al. (2003). Identifying at-risk children at school entry: The usefulness of multibehavioral problem profiles. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 396-407.
- Florian, V., Mikulincer, M., & Bucholtz, I. (1995). Effects of adult attachment style on the perception and search for social support. *Journal of Psychology*, 129, 665-676.
- Floyd, F. J., & Gallagher, E. M. (1997). Parent stress, care demands, and use of support services for school-age children with disabilities and behavior problems. *Family Relations*, 46, 359-371.
- Fonagy, P., Steele, H., & Steele, M. (1991). Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of infant-mother attachment at one year of age. *Child Development*, 62, 891-905.

- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist E., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York: Other Press.
- Fonagy, P., Leigh T., Steele M., Steele H., Kennedy R., Mattoon G., Target, M., & Gerber, A. (1996). The relation of attachment status, psychiatric classification and response to psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 22-31.
- Fonagy, P., Steele, H., Steele, M., Moran, G., & Higgitt, A. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal. Special Issue: The effects of relationships on relationships*, 12(3), 201-218.
- Ford, D.H., & Lerner, R.M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fox, N. A., Kimmerly, N. L., & Schafer, W. D. (1991). Attachment to mother/attachment to father: A meta-analysis. *Child Development*, 62, 210-225.
- Fraley, R.C. (2002). Attachment stability from infancy to adulthood: metaanalysis and dynamic modeling of developmental mechanisms. *Personality and Social psychology Review*, 6, 123-151.
- Fraley, R.C. (2007). A Connectionist Approach to the Organization and Continuity of Working Models of Attachment. *Journal of Personality*, 75(6), 1157-1180.
- Fraley, R. C., & Shaver, P. R. (1997). Adult attachment and the suppression of automatic thoughts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1080-1091.
- Fraley, R. C., & Shaver, P. R. (1998). Airport Separations: A Naturalistic Study of Adult Attachment Dynamics in Separating Couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(75), 1198-1212.
- Fraley, R.C., & Shaver, P.R. (2000). Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. *Review of General Psychology*, 4, 132-154.
- Fraley, R. C., & Waller, N. G. (1998). Adult attachment patterns: A test of the typological model. In J. A. Simpson y W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 77-114). New York: The Guilford Press.
- Fraley, R. C, Davis, K. E., & Shaver, P. R. (1997). *Attachment behavior and romantic relationship dissolution*. Manuscript submitted for publication.
- Fraley, R. C., Davis, K. E., & Shaver, P. R. (1998). Dismissing-avoidance and the defensive organization of emotion, cognition, and behavior. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 249-279). New York: Guilford Press.
- Fraley, R. C., Garner, J. P., & Shaver, P. R. (2000). Adult attachment and the defensive regulation of attention and memory: Examining the role of preemptive and postemptive defensive processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 816-826.

- Fraley, R. C., Waller, N. G., & Brennan, K. A. (2000). An item-response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 350-365.
- Frankel, K. A., & Bates, J. E. (1990). Mother-toddler problem solving: Antecedents in attachment, home behavior, and temperament. *Child Development*, 61(3), 810-819.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 103, 45-54.
- Freud, S. (1940). *An outline of psychoanalysis*, Standard Edition col.23. London: Hogarth Press, 1964.
- Frosch, C., Cox, M., & Goldman, D. (2001). Infant-parent attachment and parental and child behavior during parent-toddler storybook interaction, *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 445-474.
- Fuendeling, J. M. (1998). Affect regulation as a stylistic process within adult attachment. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15, 291-322.
- Fuéguet, C. (2000). *Interacción en el aula*. Barcelona: Praxis.
- Fuentes, M.J. (1999). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. López, I. Etxeberria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Eds.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 151-180). Madrid: Pirámide.
- Fuentes, M.J., Motrico, E., & Bersabé, R. (2001). Diferencias entre padres y adolescentes en la percepción del estilo educativo parental: afecto y normas-exigencia. *Apuntes de Psicología*, 19, 235-250.
- Furman, W., & Gavin, L. A. (1989). Peers' influence on adjustment and development: A view from the intervention literature. En T. J. Berndt y G. W. Ladd (Eds), *Peer relationships in child development*. (pp. 319-340). Nueva York: Wiley.
- Furman, W., & Wehner, E.A. (1997). Adolescent romantic relationships: A developmental perspective. In S. Shulman & W.A. Collins (Eds.), *New directions for child development: Adolescent romantic relationships* (pp. 21-36). San Francisco: Jossey-Bass.
- Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L., & Bouche, H. A. (2002). Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners. *Child Development*, 73, 241-255.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Fury, G. (1996). The relation between infant attachment history and representations of relationships in school-aged family drawings. Proquest DigitalDissertations. Available at <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/9711409> (acceso octubre 2008).
- Gage, N. L., & Needels, M. C. (1989). Process-product research on teaching: A review of criticisms. *Elementary School Journal*, 89, 253-300.

- Gao, Y., Elliot, M.E., & Waters, E. (1999) *Maternal attachment representations and support for three-year-olds' secure base behavior*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque.
- Garmezy, N. (1984). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J.E. Stevenson (Ed.), *Aspects of current psychiatry research* (Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Suppl. No. 4). Oxford: Pergamon.
- Garmezy, N. (1994). Reflections and commentary on risk, resilience, and development. In R. J. Haggerty, L. Sherrod, N. Garmezy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 1-19). New York: Cambridge University Press.
- Garner, P.W., & Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(2), 89-100.
- Gartner, A., & Lipsky, K. K. (1987). Beyond special education: Toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57, 368-395.
- Garrido-Rojas, L (2006). Apego, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 493-507.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York. Teachers College Press.
- George, C., & Solomon, J. (1996). Representational models of relationship: Links between caregiving and attachment. *Infant Mental Health Journal*, 17, 198-216.
- George, C., & Solomon, J. (1999). Attachment and caregiving: The caregiving behavioral system. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (pp. 649-670). New York: Guilford.
- George, C., & West, M. (1999). Developmental vs. social personality models of adult attachment and mental ill health.. *British Journal of Medical Psychology*, 72(3), 285-303.
- George, C., & West, M. (2001). The developmental and preliminary validation of a new measure of adult attachment: The Adult Attachment Projective. *Attachment & Human Development*, 3(1), 30-61.
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1984). *Attachment interview for adults*. Unpublished manuscript, University of California, Berkeley.
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1985). *The Adult Attachment Interview*. Manual no publicado. Department of Psychology, University of California, Berkeley.
- Gersten, M., Coster, W., Schneider-Rosen, K., Carlson, V., & Cicchetti, D. (1986). The socio-emotional bases of communicative functioning: Quality of attachment, language development, and early maltreatment. In: M. Lamb, A.L. Brown and B. Rogoff, Editors, *Advances in developmental psychology* (vol. 4, 105-151). Hillsdale: Erlbaum.
- Gilbert, P. (2001). Evolutionary approaches to psychopathology: The role of natural defenses. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 17-27.

- Goldberg, S. (1997). Attachment and childhood behavior problems in normal, at-risk and clinical samples. En K.J. Pucker (Ed.), *Attachment and psychopathology* (pp. 171-195). New York: Milford Prees.
- Goldberg, S., Gorter, G., Lojkasek, M., & Minde, K. (1990). Prediction of behavior problems in children bom prematurely. *Development and Psychopathology*, 2, 15-30.
- Goldsmith, H., & Alansky, J. (1987). Maternal and infant temperament predictors of attachment. A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(6), 805-816.
- Gómez, A., Viguer, P., & Cantero, M.J. (2003). *Intervención Temprana. Desarrollo Óptimo de 0 a 6 Años*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gormley, W. T., Gayer, T., Phillips, D., & Dawson, B. (2005). The effects of universal pre-k on cognitive development. *Developmental Psychology*, 41, 872-884.
- González Blanco, R. (2004). Aprendizaje en el aula. Relaciones interpersonales. En E. González, y J.A. Bueno: *Psicología de la Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar* (pp.749-786). Madrid: Editorial CCS.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1994). *Looking in classrooms* (6th ed.). New York: Harper Collins.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Goodlad, J. I. (1991). *Teachers for oar nations's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goossens, F.A., & Van Ijzendoorn, M.H. (1990). Quality of infant's attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day care characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- Goyette, R., Dore, R., & Dion, E. (2000). Pupils' misbehaviors and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 3-14.
- Graham, C.A., & Easterbrooks, M.A. (2000). School-aged children's vulnerability to depressive symptomatology: The role of attachment security, maternal depressive symptomology, and economic risk. *Development and Psychopathology*, 12, 201-213.
- Granqvist, P., & Kirkpatrick, L. A. (2004). Religious conversion and perceived childhood attachment: A meta-analysis. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 14 (4), 223-250.
- Graziano, W.G., & Eisenberg, N. (1997). Agreeableness: A dimension of personality. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality* (pp. 795-824). San Diego, CA: Academic Press.
- Greenberg, M.T (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In: J. Cassidy and P.R. Shaver, (eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*, (pp. 469-476). New York: Guilford Press.
- Greenberg, G.E., & Hickman, C.W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *Elementary School Journal*, 91, 279-288.

- Greenberg, M.T., Speltz, M.L., DeKlyen, M., & Endriga, M.C. (1991). Attachment security in preschoolers with and without externalizing behavior problems: A replication. *Development and Psychopathology*, 3, 413-430.
- Greenberg, M.T., Speltz, M.L., & Deklyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior disorders. *Development and Psychopathology*, 5, 191-213.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist. Special Issue: Prevention that Works for Children and Youth*, 58, 466-474.
- Greene, R. W., Abidin, R. R., & Kmetz, C. (1997). The index of teaching stress: A measure of student-teacher compatibility. *Journal of School Psychology*, 35, 239-259.
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., & Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach?. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 79-89.
- Greene, R. W., Biederman, J., Faraone, S. V., Sienna, M., & Garcia-Jetton, J. (1997). Adolescent outcome of boys with attention-deficit/hyperactivity disorder and social disability: Results from a 4-year longitudinal follow-up study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 758-767.
- Greenspan, S.I. (1989). *Development of the ego*. Madison, CT: International Universities Press.
- Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19, 405-427.
- Griffin, D. W., & Bartholomew, K. (1994a). Models of self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 430-445.
- Griffin, D., & Bartholomew, K. (1994b). The metaphysics of measurement: The case of adult attachment. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Advances in personal relationships: Attachment processes in adulthood* (pp. 17-52). London: Jessica Kingsley.
- Griner, L.A., & Werner, N.E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools*, 43(2), 231-246.
- Grossman, K., & Grossman, K. (1990). The wider concept of attachment in cross-cultural research. *Human Development*, 33, 31-47.
- Grossmann, K.E., & Grossmann, E. (1991). Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspective. In C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde and P. Marris (Eds.) *Attachment across the life cycle* (pp. 93-114) London: Routledge.
- Grossman, K., Grossman, K. E., & Kindler, H. (2005). Early care and the roots of attachment and partnership representations: The Bielefeld and Regensburg Longitudinal Studies. In K. E. Grossman, K. Grossman, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood* (pp. 98-136). New York: Guilford Press.

- Grossmann, K. E., Grossmann, K., & Zimmermann, P. (1999). A wider view of attachment and exploration: stability and change during the years of immaturity. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 760-786). New York: Guilford Press.
- Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E., Rudolf, J., & Grossmann, K. E. (1988). Maternal attachment representations as related to patterns of infant-mother attachment and maternal care during the first year. In R. A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships within families* (pp. 241-260). Oxford, England: Clarendon Press.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Engelisch, H., & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Fathers sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development, 11*, 307-331.
- Grotevant, H. (1998). Adolescent development in family contexts. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Social & personality development* (5th ed., pp. 1097-1149) New York: Wiley.
- Guerrero, L. K. (1996). Attachment style differences in intimacy and involvement: A test of the four-category model. *Communication Monographs, 63*, 269-292.
- Guerrero, L. K., & Burgoon, J. K. (1996). Attachment styles and reactions to nonverbal involvement change in romantic dyads. *Human Communication Research, 22*, 335-370.
- Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 5*, 21-29.
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Connor, R. T., & Neville, B. (2006). Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development, 77*, 312-324.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology, 39*, 777-790.
- Hamilton, C.E., & Howes, C. (1992). A Comparison of Young Children's Relationships with Mothers and Teachers. In R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives* (pp. 41-59). San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Hamre, B. K., & Bridges, M. (2004). *Early care and education staff preparation, quality, and child development: A review of the literature*. Manuscript submitted for publication. University of California at Berkeley.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early Teacher-child Relationships and the Trajectory of Children's School outcomes through Eighth Grade. *Child development, 72*(2), 625-638.
- Hamre, B., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development, 76*, 949-967.

- Hamre, B.K., LoCasale-Crouch, J., & Pianta, R.C. (2008). Formative assessment of classrooms: Using classroom observations to improve implementation quality. In L.M. Justice y C. Vukelich. *Achieving excellence in preschool literacy instruction. Solving problems in the teaching of literacy*. (pp. 102-119). New York, NY, US: Guilford Press.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C, Downer, J.T., & Mashburn, A.J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17 (1), 115-136.
- Harkness, S., & Super, C. (1995). Culture and parenting. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 2: Biology and ecology of parenting* (pp. 211-234). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Harris, J.R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458-489.
- Harrison L.J., Clarke L., & Ungerer J.A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly* 22, 55-71.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Hart, C. H., DeWolf, D. M., Wozniak, P., & Burts, D. C. (1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. *Child Development*, 63, 879-892.
- Hart, C. H., Olsen, S. F., Robinson, C. C., & Mandlco, B. L. (1997). The development of social and communicative competence in childhood: A review and a model of personal, familial, and extrafamilial processes. *Communication Yearbook*, 20, 305-373.
- Hartup, W.W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development* 67, 1-13.
- Hawkins, J.D., Doueck, H.J., & Lishner, D.M. (1988). Changing teaching practices in mainstream classrooms to improve bonding and behavior of low achievers. *American Educational Research Journal*, 25, 31-50.
- Hayes, C. B., Ryan, A., & Zsellar, E. B. (1994). The middle school child's perceptions of caring teachers. *American Journal of Education*, 103, 1-19.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualised as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1990). Love and work: An attachment theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology* 59, 270-280.
- Hazan, C., & Zeifman, D. (1994). Sex and the psychological tether. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Advances in personal relationships* (Vol. 5, pp. 151-178). London: Jessica Kingsley.

- Hazan, C., & Zeifman, D. (1999). Pair bonds as attachments: Evaluating the evidence. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 336-354). New York: Guilford Press.
- Hazan, C., Gur-Yaish, N., & Campa, M. (2004). What does it mean to be attached? En W.S. Rholes & J. A. Simpson (Eds.), *Adult attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 55-85). New York: Guilford Press.
- Hearn, S. (1998). Is child-related training or general education a better predictor of good quality care? *Early Child Development & Care*, 141, 31-39.
- Heer, P. A. (2008). The relationship between college students' retrospective accounts of parenting styles and self-reported adult attachment styles. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 69(3-B), pp. 1955.
- Hembree-Kigin, T.L., & McNeil, C.B. (1995). *Parent-Child Interaction Therapy*. New York: Plenum Press.
- Hendrick, S.S., Hendrick, C. & Adler, N.L. (1988). Romantic Relationships: love, satisfaction, and staying together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 980-988.
- Henricsson, L., & Rydell, A.M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. *A prospective study. Merrill Palmer Quarterly*, 50, 111-138.
- Henricsson, L. & Rydell, A.M.(2006) Children with behaviour problems: the influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school.*Infant and Child Development*, 15 (4), 347-366.
- Hertsgaard, L., Gunnar, M., Erickson, M. F., & Nachmias, M. (1995). Adrenocortical responses to the Strange Situation in infants with disorganized/ disoriented attachment relationships. *Child Development*, 66, 1100-1106.
- Hesse E. (1999). The adult attachment interview: Historical and current perspectives. In J. Cassidy & P.R. Shaver (eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp 395-433). New York: Guilford.
- Hexel, M. (2003). Alexithymia and attachment style in relation to locus of control. *Personality and Individual Differences*, 35, 1261-1270.
- Hinshaw, S. P., & Melnick, S. M. (1995). Peer relationships in boys with attention-deficit hyperactivity disorder with and without comorbid aggression. *Development and Psychopathology*, 7, 627-647.
- Hofer, M. A. (1994). Hidden regulators in attachment, separation, and loss. The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 2, 192-207.
- Hoffman, M (1975). Developmental synthesis of affect of cognition and its implications for altruistic motivation.. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.

- Hoffman K. T., Marvin R.S., Cooper, G., & Powell, B., (2006). Changing Toddlers' and Preschoolers' Attachment Classifications: The Circle of Security Intervention. *Journal the Consulting and Clinical Psychology*, 74 (6), 1017-1026.
- Holmes, B. M., & Lyons-Ruth, K. (2006). The relationship questionnaire-clinical version (RQ-CV): introducing a profoundly-distrustful attachment style. *Infant Mental Health Journal*, 27(3), 310-325.
- Horowitz, L. M., Rosenberg, S. E., & Bartholomew, K. (1993). Interpersonal problems, attachment styles, and outcome in brief dynamic psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 549-560.
- Horowitz, L. M., Wright, J. C, Lowenstein, E., & Parad, H. W (1981). The prototype as a construct in abnormal psychology: 1. A method for deriving prototypes. *Journal of Abnormal Psychology*, 90, 568-574.
- Horppu R., & Ikonen-Varila M. (2001). Are attachment stiles general interpersonal orientations? Applicants' perceptions and emotions in interaction with evaluators in a college entrance examination. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18, 131-148.
- Howe, D. (2006). Disabled children, parent-child interaction and attachment. *Child and Family Social Work*, 11(2), 95-106.
- Howe, D., Brandon, M., Hinings, D., & Schofield, G. (1999) *Attachment Theory, Child Maltreatment and Family Support: A Practice and Assessment Model*. Palgrave/Macmillan, London
- Howes, C. (1990). Can the age of entry into child care and the quality of child care predict adjustment in kindergarten? *Developmental Psychology*, 26, 292-303.
- Howes, C. (1999). Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers. En J. Casidy y P.R. Shaver, *Handbook of Attachment. Theory, Research and clinical Applications*, (pp. 671-687). New York. The Guilford Press.
- Howes, C. (2000). Socio-emotional climate in child care, teacher-child relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 191-203.
- Howes, C., & Hamilton, C.E. (1992a). Children's Relationships with Caregivers: Mothers and Child Care Teachers. *Child Development*, 63, 859-866.
- Howes, C., & Hamilton, C.E. (1992b). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867-878.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 15-32.
- Howes, C., & Matheson, C.C. (1992a). Contextual Constraints on the Concordance of Mother-Child and Teacher-Child Relationships. En R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives* (pp. 25-40). San Francisco: Jossey-Bass publishers.

- Howes, C., & Matheson, C.C. (1992b). Sequences in the development of competent play with peer: Social and social pretend play. *Development Psychology*, 28, 961-974.
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organization in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11, 251-268.
- Howes, C., & Ritchie, S. (2002). *A Matter of Trust: Connecting Teachers and Learners in the Early Childhood Classroom*. NY: Teachers College Press.
- Howes, C., & Smith, E. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381-404.
- Howes, C., Hamilton, C.E. & Matheson, C.C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Phillipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, 69, 418-426.
- Howes, C., Matheson, C.C., & Hamilton, C.E. (1994). Maternal, teachers, and child-care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-273.
- Howes, C., Phillipsen, L.C., & Peisner-feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 113-132.
- Howes, C., Whitebook, M., & Phillips, D. (1992). Teacher characteristics and effective teaching in child care: Findings from the National Child Care Staffing Study. Child & Youth Care Forum. Special Issue: Meeting the child care needs of the 1990s: *Perspectives on day care: II*, 21,399-414.
- Howes, C; Burchinal, M., Pianta R., Bryant D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.
- Hox, J.J. (2002). *Multilevel Analisis*. Techniques and Applications.Hillsdale, N.J: Rribaum
- Huebner, R.A., & Thomas, K.R. (1995) The relationship between attachment, psychopathology, and childhood disability. *Rehabilitation Psychology*, 40, 111-124.
- Hudley, C., Graham, S., & Taylor, A. (2007). Reducing aggressive behavior and increasing motivation in school: The evolution of an intervention to strengthen school adjustment. *Educational Psychologist*, 42, 251-260.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of teacher-student relationship on childhood aggression: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173-184.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.

- Hughes, J., Gleason, K. A., & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade classrooms. *Journal of School Psychology, 43*, 303-320.
- Hughes, C., White, A., Sharpen, J., & Dunn, J. (2000). Antisocial, angry, and unsympathetic: 'Hard-to-manage' preschoolers' peer problems and possible cognitive influences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 169-179.
- Huston, A.C., McLoyd, V., & Garcia Coll, C. (1994). Children and poverty: Issues in contemporary research. *Child Development, 65*, 275-282.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership, 60* (8), 30-33.
- Isabella, R.A. (1993). Origins of attachment: maternal interactive behavior across the first year. *Child Development, 64*, 605-621.
- Isabella, R.A., & Belsky, J. (1991). Interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment: A replication study. *Child Development, 62*, 373-384.
- Isabella, R.A., Belsky, J., & Von Eye, A. (1989). Origins of infant-mother attachment: an examination of interactional synchrony during the infant's first year. *Developmental Psychology, 25*(1), 12-21.
- Jacob, F.M. (1999). Continuities in support experience: The prediction of marital satisfaction, emotional well-being and distress from attachment style, perceived support and nonsupport in the context of personal strivings. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 59* (8-B), 4466.
- Jacobite, D., & Hazen, N. (1999). Developmental pathways from infant disorganization to childhood peer relationships. In J. Cassidy y P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (pp. 671-687). New York: Milford Press.
- Jacobsen, T., & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representation: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 30*, 112-124.
- Jacobsen, T., Edlestein, W., & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence, *Developmental Psychology 30*, 112-124.
- Jacobson, J.L., & Wille, D.E. (1986). The influence of attachment pattern on developmental changes in peer interaction from the toddler to the preschool period. *Child Development 57*, 338-347.
- Jacobvitz, D., Curran, M., & Moller, N. (2002). Measurement of adult attachment: The place of self-report and interview methodologies. *Attachment and Human Development, 4*, 207-215.
- Jacobvitz, D., & Hazen, N. (2001). Developmental pathways from infant disorganization to childhood peer relationships. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment disorganization* (pp. 127-159). New York: Guilford Press.

- Jaffari-Bimmel, N., Juffer, F., van Ijzendoorn, M.H., Bakermans-Kranenburg, M.J., & Mooijaart, A. (2006). Social Development From Infancy to Adolescence: Longitudinal and Concurrent Factors in an Adoption Sample. *Developmental Psychology*, 42(6), 1143-1153.
- Jerome, E., Hamre, B., & Pianta, R. (2007). *Teacher-Child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness*. Student Poster Symposium, Society for Research in Child Development Conference, Boston, MA.
- Johnson, L. J., Gallagher, R. J., Cook, M., & Wong, P. (1995). Critical skills for kindergarten: Perceptions from kindergarten teachers. *Journal of Early Intervention*, 19, 315-327.
- Johnson, D.B., Malone, P.J., & Hightower, A.D. (1997). Barriers to primary prevention efforts in the schools: Are we the biggest obstacle to the transfer of knowledge?. *Applied and Preventive Psychology*, 6, 81-90.
- Johnston, C., Hessel, D., Blasey, C., Eliez, S., Erba, H., Dyer-Friedman, J., et al. (2003) Factors associated with parenting stress in mothers of children with Fragile X Syndrome. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 24, 267-275.
- Jordan, G. E., Snow, C. E., & Porche, M. V. (2000). Project Ease: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35, 524-541.
- Juvonen, J. (2007). Reforming middle schools: Focus on continuity, social connectedness, and engagement. *Educational Psychologist*, 42, 197-208.
- Kachadourian, L. K., Fincham, F., & Davila, J. (2004). The tendency to forgive in dating and married couples: The role of attachment and relationship satisfaction. *Personal Relationships*, 11, 373-393.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129-145.
- Kagan, J. (1987). Perspective on infancy. In J.D. Osofsky (Ed.), *Handbook on infant development* (end ed.) (pp.1150-1198). New York: Wiley.
- Kagan, J. (2000). Temperament. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (vol. 8) (pp.34-37). Washington, DC, y New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Kaplan, N., & Main, M. (1986). Assessment of attachment organization through children's family drawings. Unpublished manuscript, University of California, Berkeley.
- Karen E. Clark K. E., & Ladd G. W. (2000). Connectedness and Autonomy Support in Parent-Child Relationships: Links to Children's Socioemotional Orientation and Peer Relationships. *Developmental Psychology*, 36(4), 485-498.
- Kelley, M.L., Cash, T.F., Grant, A.R., Miles, D. L., & Santos, M.T. (2004). Parental alcoholism: Relationships to adult attachment on college women and men. *Journal of Addictive Behavior*, 29, 1633-1636.

- Kemp, M. A., & Neimeyer, G. J. (1999). Interpersonal attachment: Experiencing, expressing, and coping with stress. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 388-394.
- Kennedy, J.H., & Kennedy, C.E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259.
- Kennedy -Moore, E., & Watson, J.C. (1999). *Expressing Emotion*. New York. The Guilford Press.
- Keown, L.J., & Woodward, L.J. (2006). Preschool Boys with Pervasive Hyperactivity: Early Peer Functioning and Mother-Child Relationship Influences. *Social Development*, 15(1), 23-45.
- Kerns, K.A. (1994). A longitudinal examination of links between mother-child attachment and children's friendships in early childhood. *Journal of Social and Personal Relationships* 11, 379-381.
- Kerr, S., Melley, A., Travea, L., & Pole, M. (2003). The relationship of emotional expression and experience to adult attachment style. *Individual Differences Research*, 1, 108-123.
- Kestenbaum, R., Farber, E.A., & Sroufe, L.A. (1989). Individual differences in empathy among preschoolers: Relation to attachment history. *New Directions for Child Development*, 44, 51-64.
- Kesner, J. E. (1995). Relationships between Caregiver-Child Attachment. *Annual Meeting of the Georgia Educational Research Association*. (20th, Atlanta, GA, November 2-3, 1995).
- Kesner, J. E. (1997). Ethnicity and Gender and the Quality of Teacher-Child Attachment Relationships. *Annual Conference of the NCFR Fatherhood and Motherhood in a Diverse and Changing World*. (59th, Arlington, VA, November 7-10, 1997).
- Kesner, J.E. (2000). Teachers Characteristics and the Quality of Child-Teacher Relationships. *Journal of School Psychology*, 28 (2), 133-149.
- Kesner, J.E. (2002). The personal side of teaching: Perceptions of teacher-child relationships. *Journal of Early Education and Family Review*, 9(5), 29-40.
- Kessels, J.P.A.M., & Korthagen, F.A.L. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher*, 25 (3), 17-22.
- Kienbaum, J. (2001). The socialization of compassionate behavior by child care teachers. *Early Education & Development*, 12 (1), 139-153.
- Kienbaum, J., Volland, C., & Ulich, D. (2001). Sympathy in the context of mother-child and teacher-child relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 302-309.
- Kinzie, M., Whitaker, S., Neesen, K., Kelley, M., Matera, M. & Pianta, R. (2005). State-wide Web-based Professional Development & Curricula for Early Childhood Educators: Design & Infrastructure. In G. Richards (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2005* (pp. 814-821). Chesapeake, VA: AACE.

- Kirkpatrick, L. A. (1999). Attachment and religious representations and behavior. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (pp. 803-822). New York: Guilford.
- Kirkpatrick, L.A., & Davis, K.E. (1994). Attachment styles, gender and relationships stability: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 502-512.
- Kirkpatrick, L.A., & Hazan, C. (1994) Attachment styles and close relationships: A four-year prospective study. *Personal Relationships*, 1, 123-142.
- Kivlighan, D. M., Coleman, M. N., & Anderson, D. C. (2000). Process, outcome, and methodology in group counseling research. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 767-796). New York: Wiley.
- Klohnen, E. C., & Bera, S. (1998). Behavioral and experiential patterns of avoidantly and securely attached women across adulthood: A 31-year longitudinal perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 211-223.
- Klohnen, E. V., Weller, J. A., Luo, S., & Choe, M. (2005). Organization and predictive power of general and relationship-specific attachment models: One for all, and all for one? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1665-1682.
- Knoff, H. (1996). The interface of school, community, and health care reform: Organizational directions toward effective services for children and youth. *School Psychology Review*, 25, 446-464.
- Krause, A.M., & Haverkamp, B.E. (1996) Attachment in adult child-older parent relationships: Research, theory, and practice. *Journal of Counseling and Development*, 75, (2), 83-93.
- Kretchmar, M., & Jacobvitz, D. (2002). Observing mother-child relationships across generations: Boundary patterns, attachment, and the transmission of caregiving. *Family Process*, 41, 351-375.
- Krevans, J., & Gibbs, J.C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Kutnick, P., & Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 400-413.
- Kobak, R. (1994). Adult attachment: A personality or relationship construct?. *Psychological Inquiry*, 5, 42-44.
- Kobak, R.R. (1999). The emotional dynamics of disruptions in attachment relationships: Implications for theory, research, and clinical intervention. In J. Cassidy y P. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment* (pp. 21-43). New York: Guilford.
- Kobak, R.R., Cole, H.E., Ferenz-Gillies, R., Fleming, W.S., & Gamble, W. (1993). Attachment and emotional regulation during mother-teen problem-solving: A control theory analysis. *Child Development*, 64, 231-245.
- Kobak, R., & Duemmler, S. (1994). Attachment and conversation: Toward a discourse analysis of adolescent and adult security. In K. Bartholomew, & D. Perlman (Eds.), *Attachment*

- processes in adulthood. Advances in personal relationships*, 5 (pp. 121-149). London: Jessica Kingsley.
- Kobak, R.R., & Hazan, C. (1991). Attachment in marriage: Effect of security and accuracy of working models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 861-869.
- Kobak, R.R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation and representation of self and other. *Child Development*, 59, 135-146.
- Konold, T., & Pianta, R., (2005) Empirically-Derived, Person-Oriented Patterns of School Readiness in Typically-Developing Children: Description and Prediction to First-Grade Achievement. *Applied Developmental Science*, 9(4), 174-187.
- Ladd, G.W. (1996). Shifting ecologies during the 5–7 year period: Predicting children's adjustment to grade school. In A. Sameroff & M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift* (pp. 363-386). Chicago: University of Chicago Press.
- Ladd, G.W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Ladd, G.W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. In R. Kail (Ed.), *Advances in child behavior and development* (pp. 43-104). New York: Wiley.
- Ladd, G.W., & Burgess, K.B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.
- Ladd, G.W., & Price, J.M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationships in school settings: Adaptive significance and implications for school-based prevention and intervention programs. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development. Blackwell handbooks of developmental psychology* (pp. 394-415). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Ladd, G.L., Herald, S.L., & Kochel, K.P. (2006). School Readiness: Are There Social Prerequisites? *Early Education And Development*, 17(1), 115-150.
- Laforge, R., & Suczek, R.F. (1955). The interpersonal dimension of personality: ICL, An interpersonal checklist. *Journal of Personality*, 24, 94-112.
- Lafuente, M.J. (2000). Patrones de apego, pautas de interacción familiar y funcionamiento cognitivo (de los 70 a los 90). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53 (1), 165-190.

- La Guardia, J.G., Ryan, R.M., Couchman, C.E., & Deci, E.L.(2000). Within-Person Variation in Security of Attachment: A Self-Determination Theory Perspective on Attachment, Need Fulfillment, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367-384.
- Laible, D.J., Carlo, G., & Raffaelli, M, (2000).The differential relations of parent and peer attachment adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 45-59.
- Lamb, M. E. (1987). Predictive implications of individual differences in attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 817-824.
- Lamb, M. E. (2005). Attachments, social networks, and developmental contexts. *Human Development*, 48, 108-112.
- Lamb, M.E., Thompson, R.A., Gardner, W.O., Charnov, E.L., & Estes, D. (1985). Security of infantile attachment as assessed in the strange situation: Its study and biological interpretation. *The Behavioral and Brain Sciences*, 7, 127-171.
- La Paro, K.M., Kraft-Sayre, M., & Pianta, R.C. (2003). Preschool to kindergarten transition activities: involvement and satisfaction of families and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 147-158.
- La Paro, K., Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2002). *Classroom Assessment Scoring System (Class). Pre-K Version*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- La Paro, K., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). Classroom assessment scoring system (Class): Findings from the pre-K year. *Elementary School Journal*, 104, 409-426.
- Lapsley, D.K., & Edgerton, J.(2002). Separation-individuation, adult attachment style, and college adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 80, 484-492.
- Larose, S., & Bernier, A. (2001). Social support proceses: Mediators of attachment state of mind and adjustment in late adolescence. *Attachment and Human Development*, 3, 96-120.
- Larose, S., Bernier, A., & Soucy, N. (2004). Attachment as a moderator of the effect of security in mentoring on subsequent perceptions of mentoring and relationship quality with college teachers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(3), 399-415.
- Larose, S., Bernier, A., Soucy, N., & Duchesne, S. (1999). Attachment style dimensions, network orientation and the process of seeking help from college teachers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16, 225-247.
- Latty-Mann, H., & Davis, K. E. (1988, November). *Adult children of alcoholics (ACOAs): Family dynamics and patterns of romantic relating*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Family Relations, Philadelphia.
- Laursen, B., & Collins, W. A. (2004) Parent-Child communication during adolescence. In A. L. Vangelisti (Ed.), *Handbook of family communication* (pp. 333-348). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Norton.

- Lecannelier, F.(2002a). Apego y autorregulación en el desarrollo humano. *Revista Persona y Sociedad*, 16, 99-110.
- Lecannelier, F. (2002b). Child Attachment Interview-CAI. *Revista Terapia Psicológica*, 20, 53-60
- Leiberman, A.F., & Pawl, J.H. (1990). Disorders of attachment and secure base behavior in the second year of life: Conceptual issues and clinical intervention. In M.T. Greenberg & E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 375-398). Chicago: University of Chicago Press.
- Leiberman, A.F., & Zeanah, C.H. (1999). Contributions of attachment theory to infant-parent psychotherapy and other interventions with infants and young children. En J. Cassidy y P.B. Shaver (Eds), *Handbook of attachment* (pp. 555-574). New York: Guilford Press.
- Leinhardt, G. (1993). On teaching. En R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*, (vol, 4, pp. 1-54). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lerner, H. G. (1989). *The dance of intimacy*. New York: Harper y Row.
- Lerner, R. M. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 1-24). New York: Wiley.
- Lerner, J. W. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (9th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company
- Levine, L.V., Tuber, S.B., Slade, A., & Ward, M.J. (1991). Mothers' mental representations and their relationships to mother-infant interaction behavior and subsequent attachment. *Child Development*, 70, 202-213.
- Levy, K.N., Blatt, S., & Shaver, P.R. (1998). Attachment styles and parental representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 407-419.
- Levy, M. B., & Davis, K. E. (1988). Love styles and attachment styles compared: Their relations to each other and to various relationship characteristics. *Journal of Social and Personal Relationships*, 5, 439-471.
- Levy, J., Den Brok, P., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2003). Students' perceptions of interpersonal aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 6, 5-36.
- Lewis, M. E. (1994). Does attachment imply a relationship or multiple relationships?. *Psychological Inquiry*, 5, 47-51.
- Lewis, M. (1997). *Altering fate: Why the past does not predict the future*. New York: Guilford Press.
- Lewis, M., & Feiring, C. (1989). Infant, mother, and mother-infant interaction behavior and subsequent attachment. *Child Development* 60, 831-837.
- Lewis, M., Feiring, C., & Rosenthal, S. (2000). Attachment over time. *Child Development*, 70, 11-20.

- Lin, H., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 225-237.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R.; Early, D., & Barbarin, O. (2007) Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 3-17.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A.J., Downer, J.T., & Pianta, R., (2008) Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 124-139.
- López, F. (1981). Niños en casa cuna. *Infancia y aprendizaje*, 16(4), 81-93.
- López, F. (1993). El apego a lo largo del ciclo vital. En M.J. Ortiz y S. Yámoz (Eds). *Teoría del apego y relaciones afectivas* (pp. 11-62). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- López, F. (2006). Apego: estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 9-23.
- López, F., Erchebarría, I., Fuentes, M.J., & Ortiz, M.J.(Eds) (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López, F., Gómez-Zapiain, J., Apodaca, P., Delgado, M., & Marcos, C. (1994). Historia familiar y de apego, estilo educativo, empatía y estilo de apego actual, como mediadores del grado de satisfacción en las relaciones generales, la comunicación afectiva y la actividad sexual en la pareja. *Cuadernos de medicina Psicosomática*, 28/29, 19-34.
- López, F., Apodaca, P., Eceiza, A., Etxebarría, I., Fuentes, M.J., & Ortiz, M.J. (1993). El altruismo. En M.J. Ortiz Barón y S. Yáñez Yaben. *Teoría del apego y relaciones afectivas*. (pp. 137-159). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Lopez, F.G. (1995). Attachment theory as an integrative framework for family counseling. *The Family Journal*, 3, 11-17.
- Lopez, F.G. (1996). Attachment-related predictors of constructive thinking among college students. *Journal of Counseling and Development*, 75, 58-63.
- Lopez, F. G., & Brennan, K. A. (2000). Dynamic processes underlying adult attachment organization: Toward an attachment theoretical perspective on the healthy and effective self. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 283-301.
- Lopez, F. G., & Gormley, B. (2002). Stability and change in adult attachment style over the first-year college transition: Relations to selfconfidence, coping, and distress patterns. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 355-364.
- Lopez, F. G., Mauricio, A. M., Gormley, B., Simko, T., & Berger, E. (2001). Adult attachment orientations and college student distress: The mediating role of problem coping styles. *Journal of Counseling & Development*, 79, 459-464.

- Lopez, F.G, Meléndez, M., Sauer, E., Berger, E., & Wyssmann, J. (1998). Internal working models, self-reported problems and help seeking attitudes among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 79-83.
- Lucas Taracena, M.T., & Montañés Rada, F. (2006). Estilos y representaciones de apego en consumidores de drogas. *Adicciones*, 18 (4), 377-386.
- Lowyck, J. (1994). Teaching effectiveness: An overview of studies. *Tijdschrift voor Onderwijsre search*, 19, 17-25.
- Luetkenhaus, P., Grossmann, K., & Grossmann, K. (1985). Infant-mother attachment at twelve months and style of interaction with a stranger at the age of three years. *Child Development*, 56(6), 1538-1542.
- Luster, T., & McAdoo, H. P. (1996). Family and child influences on educational attainment: A secondary analysis of the High/Scope Perry Preschool data. *Developmental Psychology*, 32, 26-39.
- Lyddon, W., & Sherry, A. (2001). Developmental personality styles: An attachment theory concetualization of personality disorders. *Journal of Counseling and Development*, 79(4), 405-414.
- Lyddon, W. J., Bradford, E., & Nelson, J. P. (1993). Assessing adolescent and adult attachment: A review of current self-report measures. *Journal of Counseling and Development*, 71(4), 390-395.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated Children's Reports of Relatedness to Their Teachers. En R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children ´s Lives* (pp. 81-108). San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35, 81-99.
- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 64-73.
- Lyons-Ruth, K., & Jacobvitz, D. (1999). Attachment disorganization: Unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioral and attentional strategies. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 520-555). New York: Guilford Press.
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L., & Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development*, 64, 572-585.
- Lyons-Ruth, K., Bronfman, E., & Atwood, G. (1999). A relational diathesis model of hostile-helpless states of mind: Expressions in mother-infant interaction. In: J. Solomon & C. George (Eds). *Attachment disorganization*. (pp. 33-69). New York: Guilford Press.

- Lyons-Ruth, K., Easterbrooks, M.A., & Cibelli, C.D. (1997). Infant attachment strategies, infant mental lag, and maternal depressive symptoms: Predictors of internalizing and externalizing problems at age 7. *Developmental Psychology*, 33, 681-692.
- Lyons-Ruth K, Connell D, Grunebaum H, & Botein S.(1990). Infants at social risk: Maternal depression and family support services as mediators of infant development and security of attachment. *Child Development*, 61, 85-98.
- Lyons-Ruth, K., Connell, D.B., Zoll, D., & Stahl, J. (1987). Infants at social risk: relations among infant maltreatment, maternal behavior and infant attachment behavior. *Developmental Psychology*, 23(2), 223-232.
- Lyons-Ruth, K., Bronfman, E., Parsons, E., Vondra, J., & Barnett D. (1999). Maternal frightened, frightening, or atypical behavior and disorganized infant attachment patterns. Atypical patterns of infant attachment: Theory, research, and current directions. (Serial No. 258). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64 (3), 67-96.
- Lytton, H. (1990). Child and parent effects in boys' conduct disorder: A reinterpretation. *Developmental Psychology*, 26, 683-697.
- Maccoby, E. (1990). Gender and relationships. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- Madigan, S., Goldberg, S., Moran, G., & Pedersen, D. R. (2004). Naïve observers' perceptions of family drawings by 7-year-olds with disorganized attachment histories. *Attachment & Human Development*, 6, 223-240.
- Madigan, S., Ladd, M., & Goldberg, S. (2003). A picture is worth a thousand words: Children's representations of family as indicators of early attachment. *Attachment & Human Development*, 5, 19-37.
- Main, M. (1981). Avoidance in the service of attachment: A working paper. In K. Immelmann, G. Barlow, L. Petrinoich, & M. Main (Eds.), *Behavioral development: The Bielefeld interdisciplinary project* (pp. 651-693). New York: Cambridge University Press.
- Main, M. (1983). Exploration, play, and cognitive functioning related to infant-mother attachment. *Infant Behavior and Development*, 6, 167-174.
- Main, M. (2000). Attachment theory. In A. Kazdin (Ed.). *Encyclopedia of psychology*. Washington, DC y New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Main, M., & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predicted from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24, 415-426.
- Main, M., & Goldwyn, R. (1988). *An adult attachment classification system*. Unpublished manuscript, University of California, Department of Psychology, Berkeley.
- Main, M., & Goldwyn, R. (1998). *Adult attachment rating and classification systems*. Unpublished manuscript, Department of Psychology, University of California, Berkeley.
- Main, M., & Hesse, E. (1990). Parent's unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the

- linking mechanism?. In M. Greenberg, D. Cicchetti, y E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 161-182). Chicago: University of Chicago Press.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure disorganized/disoriented attachment pattern: procedures, findings and implications for classification of behavior. In M. Yogman & T.B. Brazelton (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Norwood, Nj: Ablex
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti & E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 121-160). Chicago: The University of Chicago Press.
- Main, M., & Weston, D. R. (1981). The quality of toddlers' relationship to mother and father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, 932-940.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adult-hood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-104.
- Magai, C. (1999). Affect, imagery, and attachment: Working models of interpersonal affect and the socialization of emotion. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 787-803). New York: Guilford Press.
- Magai, C., Distel, N., & Liker R.(1995). Emotion, socialization, attachment, and patterns of adult emotional traits. *Cognition and Emotion*, 9, 461-481.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and readiness. *American Educational. Research Journal*, 41, 115-157.
- Magnuson, K. A., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). *Does prekindergarten improve school preparation and performance?*. Does prekindergarten improve school preparation and performance? Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Maldonado, C., & Carrillo, S. (2002). El vínculo de apego entre hermanos: un estudio exploratorio con niños colombianos de estrato bajo. *Suma Psicológica*, 9, 107-132.
- Maldonado, C., & Carrillo, S. (2006). Teaching with affection: characteristics and determinant factors of quality in teacherstudent relationships. *Journal Childhood Adolescent and Family*, 1(1), 39-60.
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: Longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.
- Mallinckrodt, B. (2000). Attachment, social competencies, social support, and interpersonal process in psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 10, 239-266.
- Mallinckrodt, B., & Wang, C.C. (2004). Quantitative methods for verifying semantic equivalence of translated research instruments: A Chinese version of the Experiences in Close Relationship Scale. *Journal of Consulting Psychology*, 51(3), 368-379.

- Mallinckrodt, B., Coble, H. M., & Gantt, D. L. (1995). Working alliance, attachment memories, and social competencies of women in brief therapy. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 79-84.
- Mallinckrodt, B., Gantt, D. L., & Coble, H. M. (1995). Attachment patterns in the psychotherapy relationship: Development of the Client Attachment to Therapist Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 307-317.
- Mallinckrodt, B., King, J. L., & Coble, H. M. (1998). Family dysfunction, alexithymia, and client attachment to therapist. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 497-504.
- Mallinckrodt, B., Porter, M., & Kivlighan, D. (2005). Client attachment to therapist, depth of in-session exploration, and object relations in brief psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 42, 85-100.
- Man, K., & Hamid, P.N. (1998). The relationship between attachment prototypes, self-esteem, loneliness and causal attribution in Chinese trainee teachers. *Personality and Individual Differences*, 24, 357-371.
- Mantzicopoulos, P. (2004). The effects of participation in a Head Start-public school transition program on kindergarten children's social competence. *Perspectives in Education*, 22(2), 51-66.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43, 425-442.
- Mantzicopoulos, P., & Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess Head Start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41, 431-451.
- Marcus, R.F., & Sanders-Reio, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16, 427-444.
- Marrone, M. (1993). Depresión Infantil: Consideraciones desde la teoría de Apego. En M.J. Ortiz Barón y S. Yáñez Yaben, *Teoría del apego y relaciones afectivas*. (pp. 195-205). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Marrone, M. (2001). *La teoría del Apego. Un enfoque actual*. Madrid: Editorial Prismática.
- Martínez, C., & Santelices, M. P. (2005). Evaluación del Apego en el Adulto: Una Revisión. *Psyke*, 14(1), 181-191.
- Marvin, R. S., & Pianta, R. G. (1992). A relationship-based approach to self-reliance in young children with motor impairments. *Infants and Young Children*, 4, 33-45.
- Marvin, R., & Pianta, R. (1996) Mothers's reactions to their child's diagnosis: relations with security of attachment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 436-445.
- Marvin, R. S., Cooper, G., Hoffman, K., & Powell, B. (2002). The Circle of Security project: Attachment-based intervention with caregiver-preschool child dyads. *Attachment & Human Development*, 4, 107-124.

- Mash, E. J., & Barkley, R. A. (1996). *Child psychopathology*. New York: Guilford Press.
- Mashburn A. J., & Pianta R.C. (2006). Social Relationships and School Readiness. *Early Education and the Development*, 17 (1), 151- 176.
- Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., & Downer, J.T. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79 (3), 732-749.
- Matas, L., Arend, R., & Sroufe, L. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556.
- Mayseless, O. (1995). Attachment patterns and marital relationships. In S. Shulman (Ed.), *Close relationships and socioemotional development: Human development*, 7, 185-202.
- Mayseless, O. (1996). Attachment patterns and their outcomes. *Human development*, 39, 206-223.
- Mayseless, O., & Sagi, A. (1994). *The association between the Adult Attachment Interview and attachment patterns in romantic relationships*. Paper presented at the 7th International Conference on Personal Relationships, Groningen, the Netherlands.
- Mayseless, O., & Scharf, M. (2007). Adolescents' Attachment Representations and Their Capacity for Intimacy in Close Relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 17(1), 23-50.
- Mayseless, O., Sharabany, R., & Sagi, A. (1997). Attachment concerns of mothers as manifested in parental, spousal, and friendship relationships. *Personal Relationships*, 4, 255-269.
- Meyer B., & Pilkonis, P. A. (2001). Attachment style. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(4), 466-472.
- Meyers, S. A. (1998). Personality correlates of adult attachment style. *The Journal of Social Psychology*, 138(3), 407-410.
- McCartney, K. (1984). Effect of quality of day-care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, 20, 244-260.
- McCartney, K., Owen, M. T., Booth, C. L., Clarke-Stewart, A., & Vandell, D. L. (2004). Testing a maternal attachment model of behavior problems in early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 765-778.
- McLewin, L.A., & Muller, R.T. (2006). Attachment and social support in the prediction of psychopathology among young adults with and without a history of physical maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 30(2), 171-191.
- McDow, S.M.S. (1994). A study of special education STRS and caseloads in Oregon and their impact upon teachers' perceptions of success, job satisfaction and burnout. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 54 (9-A), 3401.
- McHale, J.P., Luretti, A., Talbot, J., & Pouquette, C.(2001). Retrospect and prospect in the psychological study of marital and couple relationships. In J.P. McHale & W.S.

- Grolnick (Eds.). *Retrospect and prospect in the psychological study of families* (pp. 127-165). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*, 349-361.
- McNally, A.M., Palfai, T.P., Levine, R.V., & Moore, B.M. (2003). Attachment dimensions and drinking-related problems among adults: the mediational role of coping motives. *Journal of Addictive Behavior, 28*(6), 115-27.
- MEC (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo mayo, de Educación (LOE). BOE nº 106 de 4 de mayo.
- Medina Rivilla, A. (1989). *La enseñanza y la interacción social en el aula*. Madrid: Cincel.
- Medoff, Z. (2007) Adult attachment and readiness to change in a clinical sample of male domestic violence perpetrators. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 68*(2-B), 1314.
- Meehan, B.T., Hughes, J.L., & Cavell, T.A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development, 74*, 1145-1157.
- Meins, E. (1997). Security of attachment and maternal tutoring strategies: Interaction within the zone of proximal development. *British Journal of Developmental Psychology, 15*, 129-144.
- Melero, R., & Cantero, M^a J. (2008). Los estilos afectivos en la población española: un cuestionario de evaluación del apego adulto. *Clínica y Salud, 19* (1), 83-100.
- Meredith, P., Ownsworth, T., & Strong, J (2008). A review of the evidence linking adult attachment theory and chronic pain: Presenting a conceptual model. *Clinical psychology Review, 28*(3), 407-429.
- Mickelson, K., Kessler, R., & Shaver, P. (1997). Adult attachment in a nationally representative sample. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1092-1106.
- Mitchell, W. & Sloper, P. (2000) *User-Friendly Information for Parents with Disabled Children: A Guide to Good Practice*. York Publishing Services, York
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S.A., & DeMulder, E.K. (1997). Q-sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early Education and Development, 8*, 27-39.
- Mikulincer, M. (1995). Attachment style and the mental representation of the self. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 1203-1215.
- Mikulincer, M. (1997). Adult attachment style and information processing: Individual differences in curiosity and cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(2), 1217-1230

- Mikulincer, M. (1998a). Attachment working models and the sense of trust: An exploration of interaction goals and effect regulation.. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1209-1224.
- Mikulincer, M. (1998b). Adult attachment style and individual differences in functional versus dysfunctional experiences of anger. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 513-524.
- Mikulincer, M., & Arad, D. (1999). Attachment, working models, and cognitive openness in close relationships: A test of chronic and temporary accessibility effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 710-725.
- Mikulincer, M., & Erev, I. (1991). Attachment style and structure of romantic love. *British Journal of Social Psychology*, 30, 273-291.
- Mikulincer, M., & Florian, V. (1998). The relationship between adult attachment styles and emotional and cognitive reactions to stressful events. In J.A. Simpson & W.S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships*. (pp. 143-165). New York: The Guilford Press.
- Mikulincer, M., & Florian, V. (2000). Exploring individual differences in reactions to mortality salience: Does attachment style regulate terror management mechanisms?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(2), 260-273.
- Mikulincer, M., & Goodman, G.S. (Eds.). (2006). *Dynamics of romantic love: Attachment, caregiving, and sex*. New York: Guilford.
- Mikulincer, M., & Horesh, N. (1999). Adult attachment style and the perception of other. The role of projective mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 1022-1034.
- Mikulincer, M., & Nachshon, O. (1991). Attachment style and self-disclosure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 321-331.
- Mikulincer, M., & Orbach, I. (1995). Attachment styles and repressive defensiveness: The accessibility and architecture of affective memories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 917-925.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2001). Attachment theory and intergroup bias: Evidence that priming the secure base schema attenuates negative reactions to out-groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 97-115.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2003). The attachment behavioral system in adulthood: Activation, psychodynamics, and interpersonal processes. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 35, pp. 53-152). New York: Academic Press.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2004). Security-based self-representations in adulthood: Contents and processes. In W. S. Rholes & J. A. Simpson (Eds), *Adult attachment: Theory, research, and clinical implications* (pp. 159-195). New York: Guilford Press.
- Mikulincer, M., & Shaver, P.R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York: Guilford.

- Mikulincer, M., & Shaver, P.R. (2007). Attachment-related mental representations of self and others. In M. Mikulincer, & P.R. Shaver (Eds.), *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change* (pp. 149–186). New York: Guilford.
- Mikulincer, M., Florian, V., & Tolmacz, R. (1990). Attachment styles and fear of personal death: A case study of affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 273-280.
- Mikulincer, M., Florian, V., & Weller, A. (1993). Attachment styles, coping strategies, and posttraumatic psychological distress: The impact of the Gulf War in Israel. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 817-826.
- Mikulincer, M., Gillath, O., & Shaver, P.R. (2002). Activations of the attachment System Adulthood: Threat-Related Primes. Increase the Accesibility of Mental Representations of Atteachment Figures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 879-895.
- Mikulincer, M., Shaver, P.R., & Pereg, D., (2003). Attachment Theory and Affect Regulation: The Dynamics, Development, and Cognitive Consequences of Attachment-Related Strategies. *Motivation and Emotion*, 27(2), 77-102.
- Mikulincer, M., Birnbaum, G., Woddis, D., & Nachmias, O. (2000). Stress and accessibility of proximity-related thoughts: Exploring the normative and intraindividual components of attachment theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 509-523.
- Mikulincer, M., Gillath, O., Halevy, V., Avihou, N., Avidan, S., & Eshkoli, N. (2001). Attachment theory and reactions to others' needs: Evidence that activation of the sense of attachment security promotes empathic responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1205-1224.
- Miller, J. B., & Noirot, M. (1999). Attachment memories, models, and information processing. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16, 147-173.
- Ministerio de Educación (2008, septiembre 7). *Datos y Cifras. Curso 2008/2009*. Recuperado el 9 de marzo del 2009. http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/DATOS_Y_CIFRAS_WEB.pdf
- Mize, J., & Pettit, G. S. (1997). Mothers' social coaching, mother-child relationship style, and children's peer competence: Is the medium the message?. *Child Development*, 68, 312-332.
- Mizuta, I., Zahn-Waxler, C., Cole, P.M., & Hiruma, N. (1996). A cross-cultural study of preschoolers' attachment: Security and sensitivity in Japanese and US dyads. *International Journal of Behavioral Development*, 19(1), 141-159.
- Molnar, A., & Lindquist, B. (1990). *Changing problem behavior in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Montero, M.L. (1990). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (coords). *Desarrollo Psicológico y Educación II* (pp. 273-295). Madrid: Alianza.
- Morales, P. (1999). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC.

- Moran, G., Pederson, D.R., Pettit, P., & Krupka, A. (1992) Maternal sensitivity and infant-mother attachment in a developmentally delayed sample. *Infant Behavior and Development*, 15, 427-442.
- Moreno García, R., & Martínez Arias, R. (2008). Adaptación española de la escala de relación profesor-alumno (STRS) de Pianta. *Psicología de la Educación*, 14 (1), 11-27.
- Morgan, L., & Goldstein, H. (2004). Teaching mothers of low socioeconomic status to use decontextualized language during storybook reading. *Journal of Early Intervention*, 26, 235-252.
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44, 105-121
- Morrison, F. J., & Connor, C. M. (2002). Understanding schooling effects on early literacy: A working research strategy. *Journal of School Psychology*, 40, 493-500.
- Morrison, F.E., Rimm-Kauffman, S., & Pianta, R.C. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology*, 41, 185-200.
- Moss, E., & St-Laurent, (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*, 37, 863-874.
- Moss, E., Cyr, C., & Dubois-Comtois, K. (2004). Attachment at early school age and developmental risk: Examining family contexts and behavior problems of controlling-caregiving, controlling-punitive, and behaviorally disorganized children. *Developmental Psychology* 40, 519-532.
- Motti, F. (1986). *Relationships of preschool teachers with children of varying developmental histories*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota.
- Mounts, N.S. (2002) Parental management of adolescent peer relationships in context: The role of parenting style. *Journal of Family Psychology*, 16, 58-69.
- Muñoz Sánchez, A.M. (2004). Relaciones interpersonales en el contexto escolar. En M.V. Trianes y J.A. Gallardo, *Psicología de la Educación y del Desarrollo en contextos escolares* (pp. 479-499). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Murphy, B., & Bates, G. W. (1997). Adult attachment style and vulnerability to depression. *Personality and Individual Differences*, 22, 835-844.
- Murray, C., & Greenberg, M.T. (2000). Children's relationships with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38 (5), 423-445.
- Murray, C., & Greenberg, M.T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social-emotional adjustment correlates for children with and without disabilities, *Psychology in the Schools*, 38, 25-41.

- Murray, C., & Malmgren K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology, 43*, 137-152.
- Murray, C., & Murray, K.M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of child demographic characteristics, academic orientations and behavioral orientations, *Psychology in the Schools, 41*, 751-762.
- Murray, C., Murria, K.M., & Waas, G.A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology 29*, 49-61
- Murray C, Waas GA, & Murray KM. (2008). Child Race and Gender as Moderators of the Association Between Teacher-Child Relationships and School Adjustment. *Psychology in the Schools, 45*(6),562-578.
- Myers, E.A. (2000). Adult romantic attachment: Emotion regulation strategies and relationships satisfaction, *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 60* (7-B), 3574.
- Najaka, S.B. (2001). A meta-analytic inquiry into the relationship between risk factors and problem behavior. *Dissertation Abstracts International, 62*(1-A), 340.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (1996). The relation of global first-grade classroom environment to structural classroom features and teacher and student behaviors. *The Elementary School Journal, 102*(5), 367-387.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (1999). Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health, 89*, 1072-1077.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development, 71*, 958-978.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (2002a). Child-care structure-Process-Outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science, 13*, 199-206.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (2002b). The relation of global firstgrade classroom environment to structural classroom features and teacher and student behaviors. *The Elementary School Journal, 102*(5),367-387.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (2002c). The interaction of child care and family risk in relation to child development at 24 and 36 months. *Applied Developmental Science, 6*, 144-156.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (2002d). Early child care and children's development prior to school

- entry: results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 39(1), 133-164.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (2003a). Social functioning in first grade: Prediction from home, child care and concurrent school experience. *Child Development*, 74, 1639 -1662.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) & Duncan, G. (2003b). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, 74, 1454-1475.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (2004). Does Class Size in First Grade Relate to Children's Academic and Social Performance or Observed Classroom Processes?. *Developmental Psychology*, 40(5), 651-664.
- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network (NICHD ECCRN) (2005). A day in third grade: A large-scale study of classroom quality and teacher and student behavior. *Elementary School Journal*, 105, 305-323.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlink, J. C., Perloff, R., Steinberg, R., & Urbina, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Noam, G. G., & Hermann, C. A. (2002). Where education and mental health meet: Developmental prevention and early intervention in schools. *Development and Psychopathology*, 14, 861-875.
- Noe, R. A. (2002). *Employee training and development* (2nd ed.). Burr Ridge, IL: McGraw-Hill/Irwin.
- Nordling, W.J. (1993). *The relationship of adult attachment styles to conflict resolution, quality of communication, and satisfaction in intimate dyadic relationships*. Dissertation Abstracts International, 54 (3-B), U.S.: University Microfilms International.
- Nunnally, J.C., & Bernstein, I. (1994), *Psychometric Theory*. New York. M.c.Graw Hill.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2005). Maternal attachment and teacher-child relationships: Investigating pathways of influence. *Unpublished manuscript*.
- O'Connor E., & McCartney K. (2006). Testing Associations Between Young Children's Relationships With Mothers and Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87-98.
- O'Connor E., & McCartney, K. (2007). Examining Teacher-Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development. *American Educational Research Journal*, 44 (2), 340-309.
- Ochaíta, E., & Espinosa, M.A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y Derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre derechos del Niño*. Madrid: McGraw-Hill.

- Ognibene, T.C., & Collins, N.L. (1998). Adult attachment styles, perceived social support and coping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 323-345.
- Oldfather, P. (1993). *What students say about motivating experiences in a whole language classroom. The Reading Teacher*, 46, 672-681.
- Oliva Delgado, A., Parra Jiménez, A., y Sánchez Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20(2), 225-241.
- Oppenheim, D., Sagi, A., & Lamb, M. (1988). Infant-adult attachments on the Kibbutz and their relationship to emotional development four years later. In S. Chess, & M. E. Hertzig (Eds.), *Annual progress in child psychiatry and child development* (pp. 92-106). New York: Brunner/Mazel, Inc.
- Oren, M (2007). Child temperament, gender, teacher-child relationship, and teacher-child interactions. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 67(8-A), 2875
- Orlofsky, J. L. (1993). Intimacy status: Theory and research. In J. E. Marcia (Ed.), *Ego identity: A handbook for psychological research* (pp. 111-133). New York: Springer.
- Ortiz Barón, M^aJ., & Yáñez Yaben S (1993). *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Ortiz Barón, M.J., & Gómez Zapiain, J. (1997). Estilo de apego y satisfacción afectivo-sexual en la pareja. En J. Zapiain (Ed.), *Avances de Sexología* (pp. 63-98). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Ortiz Barón, M.J., Gómez Zapiain, J., & Apodaca, P (2002). Apego y satisfacción afectivo-sexual en la pareja. *Psicothema*, 14(2), 469-475.
- Overall, N. C., Fletcher, G. J. O., & Friesen, M. D. (2003). Mapping the intimate relationship mind: Comparisons between three models of attachment representations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1479-1493
- Owens, G., Crowell, J., Pan, H., Treboux, D., O'Connor, E., & Waters, E. (1995). The prototype hypothesis and the origins of attachment working models: Adult relationships with parents and romantic partners. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research* (pp. 216-233). Chicago: University of Chicago Press.
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E., & Casullo, M.M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 319-341.
- Palermo, F., Hanish, L.D., Lynn Martin, C., Fabes, R.A., & Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play?. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 407-422.
- Pallas, A.M., Entwisle, D.R., Alexander, K.L., & Cadigan, D. (1987). Children who do exceptionally well in first grade. *Sociology of Education*, 60, 257-271.

- Parish, M., & Eagle, M. (2003). Attachment to the therapist. *Psychoanalytic Psychology*, 20, 271-286.
- Parke, R.D. (2004). *Development in the family. Annual Review of Psychology* (Vol. 55). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are lowaccepted children at risk?. *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parke, R. D., Ornstein, P. A., Rieser, J. J., & Zahn-Waxler, C. (1994). The past as prologue: an overview of a century of developmental psychology. In R. D. Parke, P. A. Ornstein, J. J. Rieser, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *A century of developmental psychology* (pp. 1-75). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pastor, L. (1981) The quality of mother–infant attachment and its relationship to toddlers' initial sociability with peers. *Developmental Psychology* 17 , 326-335.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., & Vaden, N. A. (1990). Income level, gender, ethnicity, and household composition as predictors of children's school-based competence. *Child Development*, 61, 485-494.
- Peisner-Feinberg, E. S., & Burchinal, M. R. (1997). Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: the cost quality, and outcomes study. *Merrill-Palmer-Quarterly*, 43(3), 451-477.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Yazejian, N., Culkin, M. L., & Zelazo, J. et al. (1999). *The children of the cost, quality, and outcomes study go to school. Technical report*. U.S.; North Carolina: FPG Publications Office.
- Peisner-Feinberg, E., Burchinal, M., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S., et al., (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534-1553.
- Pereg, D. (2001). *Mood and cognition: The moderating role of attachment style*. Unpublished doctoral dissertation, Bar-Ilan University, Israel.
- Perris, C. (2000). Personality-related disorders of interpersonal behaviour: a developmental-constructivist cognitive psychotherapy approach to treatment based on attachment theory. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7, 97-117.
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33, 177-194.
- Peterson, P.L., & Comeaux, M.A. (1987). Teachers' schemata for classroom events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 319-331.
- Pettit, G. S., Dodge, K. A., & Brown, M. M. (1988). Early family experiences, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59, 107-120.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abbott-Shim, M. (2001). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 475-496.

- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303.
- Pianta, R.C. (1990). Widening the debate on educational reform: Prevention as a viable alternative. *Exceptional Children*, 59, 306-313.
- Pianta, R. C. (1991). *The student-teacher relationship scale*. Unpublished manuscript.
- Pianta, R.C. (1992a). Conceptual and Methodological Issues in Research on Relationships Between Children and Nonparental Adults. In R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives* (pp. 121-129). San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Pianta, R.C. (1992b). *The Student Teacher Relationships scale*. University of Virginia, Charlottesville.
- Pianta, R.C. (Ed.) (1992c). *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Pianta, R.C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32 (1), 15-32.
- Pianta, R. C. (1997a). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education & Development*, 8, 11-26.
- Pianta, R.C. (1997b). *Banking Time: Manual and procedures*. (Available from the author, Curry School of Education, University of Virginia, P.O. Box 9051, Charlottesville, VA 22906-99051).
- Pianta, R.C. (1998). *Enhancing relationships between teacher and children*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C. , London: American Psychological Association.
- Pianta, R.C. (2001). *STRS. Student-Teacher Relationships Scale*. Florida: PAR. Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R.C. (2003). Standardized Classroom Observations from Pre-K to Third Grade: A Mechanism for Improving Quality Classroom Experiences During the P-3 Years.
- Pianta, R.C. (2004). *Relationships among children and adults and family literacy*. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 175-192). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pianta, R. C. (2005). Standardized observations and professional development: A focus on individualized implementation and practices. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 231-254). Baltimore, MD: Brookes Publishing.

- Pianta, R. C. (2006a). Schools, schooling, and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & Cohen, D. (Ed.), *Developmental psychopathology, Vol 1: Theory and method* (2nd ed.). (pp. 494-529). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Pianta, R. C. (2006b). Standardized classroom observations from pre-K to 3rd grade: A mechanism for improving access to consistently high quality classroom experiences and practices during the P-3 years (Discussion Paper No. 103). Retrieved January 5, 2007, from <http://www.earlychildhoodrc.org> .
- Pianta, P.C., & Ball, R.M. (1993). Maternal social support as a predictor of child adjustment in kindergarten . *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(1), 107-120.
- Pianta, R. C., & Egeland, B. (1994). Predictors of instability in children's mental test performance at 24, 48, and 96 months. *Intelligence*, 18(2), 145-163.
- Pianta, R.C., & Hamre, B.K. (2001). *Students, teachers, and relationship support consultant's manual.(STAR)*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., & Harbers, K. L. (1996). Observing mother and child behavior in a problemsolving situation at school entry: relations with academic achievement. *Journal of School Psychology*, 34(3), 307-322.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. E. (1999). Parents' observations about their children's transition to kindergarten. *Young Children*, 54(3), 47-52.
- Pianta, R., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Pianta, R.C & La Paro, K. (2003a). Improving early school success. *Educational Leadership*, April, 24-29.
- Pianta, R. C., & La Paro, K. M. (2003b). *Classroom Assessment Scoring System: Guide and Training Manual*. University of Virginia, Charlottesville. Unpublished manuscript.
- Pianta R.C., & Lothman, D.J. (1994). Predicting Behavior Problems in Children with Epilepsy: Child Factors, Disease Factors, Family Stress, and Child-Mother Interaction. *Child Development*, 65, 1415-1428.
- Pianta, R. C., & Marvin, R. S. (1992a). *The Reaction to Diagnosis Interview*. Unpublished manuscript, University of Virginia, Charlottesville.
- Pianta, R. C., & Marvin, R. S. (1992b). *The Reaction to Diagnosis Classification System*. Unpublished manuscript, University of Virginia, Charlottesville.
- Pianta, R. C., & Marvin, R. S. (1992b). *The Reaction to Diagnosis Interview*. Unpublished manuscript, University of Virginia, Charlottesville.
- Pianta, R. C., & McCoy, S. J. (1997). The first day of school: the predictive validity of early school screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(1), 1-22.

- Pianta, P.C., & Nimetz, S.L. (1991). Relationship between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- Pianta, R.C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-Child Relationships and the Process of Adjusting to School. En R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives* (pp. 61-80). San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Pianta, R.C., & Stuhlman, M (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Pianta, R.C., & Walsh, D. (1996). *High-risk children in the schools: Creating sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407-417.
- Pianta, R.C., Egeland, B., & Adam, M.K. (1996). Adult Attachment Classification and Self-Reported Psychiatric Symptomatology as Assessed by the Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64 (2), 273-281.
- Pianta, R.C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In: W.H. Reynolds and G.E. Miller, (Edit), *Handbook of psychology: Vol. 7. Educational psychology* (pp. 199-234).New York: John Wiley & Sons, Hoboken.
- Pianta, R.C., La Paro, K., & Hamre, B.H. (2005). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Unpublished measure. University of Virginia, Charlottesville, VA.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2006). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Manual: Preschool (Pre-K) version*. Charlottesville: Center for Advanced Study of Teaching and Learning.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K (2007). *Classroom Assessment Scoring System-CLASS*. Baltimore: Brookes.
- Pianta, R.C., La Paro, K., & Hamre, B.H. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual K-3*. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Pianta, R.C., Longmaid, K., & Ferguson, J.E. (1999). Attachment-Bases Classifications of Children's Family Drawings: Psychometric Properties and Relations With Children's Adjustment in Kindergarten. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 244-255.
- Pianta, R.C., Marvin, R.S. & Morog, M.C. (1999) Resolving the past and present: relations with attachment organization. In J. Solomon & C. George (Eds)., *Attachment Disorganization* (pp. 379-398). New York: The Guilford Press.
- Pianta, R.C., Nimetz, S.L., & Bennet, E. (1997). Mother-Child Relationships, Teacher-Child Relationships, and School Outcomes in Preschool and Kindergarten. *Early Childhood research Quartety*, 12, 263-280.

- Pianta, R. C., Smith, N., & Reeve, R. E. (1991). Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: relations with classroom adjustment. *School Psychology Quarterly*, 6(1), 1-15.
- Pianta, R.C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's school adjustment. *Developmental and Psychopathology*, 7, 297-312.
- Pianta, R.C., Stuhlman, M.W., & Hamre, B.K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions For Youth Development*, 93, 91-107.
- Pianta, R.C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary School Journal*, 100 (1), 71-86.
- Pianta, R.C., Marvin, R.S., Britner, P.A., & Borowitz, K.C. (1996) Mothers' resolution of their children's diagnosis: organized patterns of caregiving representations. *Infant Mental Health Journal*, 17, 239-256.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102(3), 225-238.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R. M., Early, D. M., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Prediction of observed classroom quality and teacher-child interactions. *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159.
- Pierce, T., & Lydon, J. E. (2001). Global and specific relational models in the experience of social interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 613-631.
- Pierce, G.R., Sarason, B.R., & Sarason, I.G (1992). General and specific support expectations and stress as predictor of perceived supportiveness: An experimental study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 297-307.
- Pierrehumbert, B., Iannotti, R.J., Cummings, E.M. & Zahn-Waxler, C. (1989). Social functioning with mother and peers at 2 and 5 years: The influence of attachment. *International Journal of Behavioral Development* 12, 85-100.
- Pinedo Palacios, J.R., & Santelices Álvarez, M.P. (2006). Apego adulto: los modelos operantes internos y la terapia de la mente. *Terapia Psicológica. Revista Chilena de Psicología Clínica*, 24 (2), 201-209.
- Pietromonaco, P. R., & Barrett, L. F. (1997). Working models of attachment and daily social interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1409-1423.
- Pipp, S., Easterbrooks, M. A. M. & Harmon, R. J. (1992). The relation between attachment and knowledge of self and mother in one- to three-year-old infants. *Child Development*, 63, 738-750.
- Pistole, M.C. (1997). Attachment theory: Contributions to group work. *Journal of Specialists in Group Work*, 22, 7-21.

- Pistole, M.C. (1989). Attachment in adult romantic relationships: Style of conflict resolution and relationship satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships*, 6, 505-510.
- Pistole, M.C., & Arricale, F. (2003). Understanding attachment: Beliefs about conflict. *Journal of Counseling and Development*, 81, 318-328.
- Posada, G., & Jacobs A. (2001). Child-mother attachment relationships and culture. *American Psychologist*, 56(10), 821-822.
- Posada, G., Waters, E., Crowell, J.A., & Lay, K.L. (1995). Is it easier to use a secure mother as a secure base? Attachment Q-sort correlates of the Adult Attachment Interview. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3), 133-145.
- Posada, G., Jacobs A., Richmond, M., Carbonell, O., Alzate, G., Bustamante, M., & Quinceno, J., (2002). Maternal caregiving and infant security in two cultures. *Developmental Psychology*, 38, 67-78.
- Pottharst, K., & Kessler, R. (1990). The search for methods and measures. In K. Pottharst (Ed.), *Research explorations in adult attachment* (pp. 9-37). New York: Lang.
- Priel, B., & Besser, A. (2000). Dependency and self-criticism among first-time mothers: The roles of global and specific support. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 437-450.
- Provence, S., & Lipton, R.C. (1962). *Infants in institutions*. New York: International Universities Press.
- Rahim, A., & Bonoma, T. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44, 1323-1344.
- Ramos-Marcuse, F. M. (2002) Children's moral narratives: Links to aggression and early relationships Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 62(7-B), 3402.
- Raver, C.C., & Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 363-385.
- Rebollo Pacheco, E., & Pozo Muñoz, C. (2000). Las actitudes de los estudiantes universitarios hacia sus profesores: implicaciones para la mejora de la calidad docente. *Psicología Educativa*, 6(1), 27-50.
- Reis, S. & Grenyer, B. (2004). Fear of Intimacy in Women: Relationship between Attachment Styles and Depressive. *Symptoms. Psychopathology*, 37, 299-303.
- Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S., & Sroufe, L.A. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *Journal of Personality*, 57, 257-281.
- Resnick, L. (1994). Situated rationalism: Biological and social preparation for learning. In L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind: Domain specificity in cognition and culture* (pp. 474-493). New York: Cambridge University Press.
- Resnick, M.D., Bearman, P.S., Blum, R.W., Bauman, K., Harris, K.M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R.E., Shew, M., Ireland, M., Behringer, L.H., & Udry, J.R. (1997).

- Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823-832.
- Reynolds, A. J. (2000). *Success in early intervention: The Chicago Child-Parent Centers*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Reynolds, A.J., Temple, J.A., Robertson, D.L., & Mann, E.A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2339-2346.
- Reynolds, A.J., Temple, J.A., Robertson, D.L., & Mann, E.A. (2002). *Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers*. Madison, WI: Institute for Research on Poverty.
- Rholes, W. S., Simpson, J. A., & Blakely, B. S. (1995). Adult attachment styles and mothers' relationships with their young children. *Personal Relationships*, 2, 35-54.
- Rholes, W. S., Simpson, J. A., Blakely, B. S., Lanigan, I., & Allen, E. A. (1997). Adult attachment styles, the desire to have children, and working models of parenthood. *Journal of Personality*, 65, 357-385.
- Rice, J.K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute
- Riggs, S.A., & Jacobvitz, D. (2002). Expectant parents' representations of early attachment relationships: associations with mental health and family history. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 195-204.
- Rimm-Kaufman, S.E., & Pianta, R.C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 28(3), 426-438.
- Rimm-Kaufman, S.E., & Pianta, R.C. (2000) An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten .A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology* , 21(5), 491-511.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 147-166.
- Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in the kindergarten classroom. *Elementary School Journal*, 105, 377-394.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., Cox, M. J. & Bradley, R.H. (2003). Teacher-Rated Family Involvement and Children's Social and Academic Outcomes in Kindergarten. *Early Education and Development*, 14,(2),179-198.
- Rimm-Kaufman, S.E., Voorhees, M.D., Snell, M.E. & La Paro, K.M. (2003). Improving the sensitivity and responsivity of preservice teachers toward young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 151-163.
- Rimm-Kaufman S.E., Storm M.D., Sawyer B.E., Pianta R.C., & La Paro K.M. (2006). The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44, 141-165.

- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H., & Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 451-470.
- Ritchie, S., & Howes, C. (2003). Program practices, caregiver stability, and child-caregiver relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 497-516.
- Riu Rovira de Villar, F. (2003). *Calidad para todos. Compendio y análisis crítico de las Leyes en vigor*. Barcelona: Edebé.
- Rivera, D.L. (1999). Adult attachment patterns and their relationship to marital satisfaction. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 59(11-B), 6120.
- Roberts, J. E., Gotlib, I. H., & Kassel, J. D. (1996). Adult attachment security and symptoms of depression: The mediating roles of dysfunctional attitudes and low self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 310-320.
- Robertson, J. (1970). *Young children in hospital*. London: Tavistock.
- Roeser, R.W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123-158.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal*, 100, 443-471.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in schools: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.
- Rognoni, E., Galati, D., Costa, T., y Crin, M. (2007). Relationship between adult attachment patterns, emotional experience and EEG frontal asymmetry. *Personality and Individual Differences*, 44, 909-920.
- Rohner, R. P., & Britner, P. A. (2002). Worldwide mental health correlates of parental acceptance-rejection: Review of cross-cultural and intracultural evidence. *Cross-Cultural Research*, 36, 16-47.
- Roisman, G. I., Collins, W. A., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (2005). Predictors of young adults' representations of and behavior in their current romantic relationship: Prospective tests of the prototype hypothesis. *Attachment and Human Development*, 7(2), 105-121.
- Rom, E., y Mikulincer, M. (2003). Attachment theory and group processes: The association between attachment style and group-related representations, goals, memories, and functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1220-1235.
- Romero Escobar, E.M. (1999). *Adult attachment in Guatemalan university student: Styles and dimensions*. Unpublished master thesis, Universidad del Valle de Guatemala, Guatemala.

- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In W. Damon, D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and language* (5th ed., pp. 679-744). New York: Wiley.
- Rognoni, E., Galati, D., Costa, T., y Crin, M. (2007). Relationship between adult attachment patterns, emotional experience and EEG frontal asymmetry. *Personality and Individual Differences*, 44, 909-920.
- Rose-Krasnor, L., Rubin, K. H., Booth, C. L., & Coplan, R. (1996). The relation of maternal directiveness and child attachment security to social competence in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 309-325.
- Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 176-179.
- Rosenthal, R. (2003). Covert communication in laboratories, classrooms, and the truly real world. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 151-154.
- Rosenstein, D.S., & Horowitz, H.A. (1996). Adolescent attachment and psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 244-253.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ross, L.R., McKim, M.K., & DiTommaso, E. (2006). How Do Underlying “Self” and “Other” Dimensions Define Adult Attachment Styles?. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38(4), 294-310.
- Ross, L. R., & Spinner, B. (2001). General and specific attachment representations in adulthood: Is there a relationship?. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18(6), 747-767.
- Roth, J., & Brooks-Gunn, J. (2000). What do adolescents need for healthy development? Implications for youth policy. *Social Policy Report, Society for Research in Child Development*, 14 (1), 3-19.
- Rothbaum, F., Rosen, K. S., Pott, M., & Beatty, M. (1995). Early parent-child relationships and later problem behavior: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41, 133-151.
- Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K., & Morelli, G. (2000). Attachment and culture: Security in the United States and Japan. *American Psychologist*, 55, 1093-1104.
- Rowatt, W.C., & Kirkpatrick, L.A. (2002). Two dimensions of attachment to God and their relation to affect, religiosity, and personality constructs. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41, 637-651.
- Rubin, K. H., Stewart, S. L., & Chen, X. (1995). Parents of aggressive and withdrawn children. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting, Vol. 1: Children and Parenting* (pp. 255-284). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rusher, A. S., McGrevin, C. Z., & Lambiotte, J. G. (1992). Belief systems of early childhood teachers and their principals regarding early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 227-296.

- Rutter M. (1972). Maternal Deprivation Reconsidered. *Journal of Psychosomatic Research*, 16, 241-250.
- Rutter, M. (1989). Pathways from Childhood to Adult Life. *Journal Child Psychology psychiatry*, 30(1), 23-51.
- Rutter, M. (1995). Clinical Implications of Attachment Concept: retrospect and Prospect. *Journal Child Psychology psychiatry*, 36(4), 549-571.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40, 451-475.
- Ryan, R.M., Stiller, J.D., & Lynch, J.H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem, *Journal of Early Adolescence* 14, 226-249.
- Sabers, D.S., Cushing, K.S., & Berliner, D.C. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality and immediacy. *American Educational Research Journal*, 26, 63-88.
- Sable, P. (2000). *Attachment and adult psychotherapy*. Northvale, N. J.: Jason Aronson.
- Sable, P. (2008). What is Adult Attachment?. *Clinical Social Work Journal*, 36(1), 21-30.
- Saft, E.W. (1994). *A descriptive study of the psychometric properties of the Student-Teacher Relationship Scale*. Unpublished dissertation, University of Virginia.
- Saft, E.W. (1995). A descriptive study of the Student-Teacher Relationship Scale used with preschoolers. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Science*, 55 (10-A), 3144.
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with student: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16, 125-141.
- Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y., & Joels, T. (2002). Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant-mother attachment relationship: The Haifa Study of early child care. *Child Development*, 73(4), 1166-1186.
- Salmon, J.M. (1999). Kindergarten teachers' and children's perceptions of the teacher-child relationship. *Dissertation Abstracts International. Section a: Humanities and Social Sciences*, 59 (9-A), 3353. <http://0-www-uk1.csa.com.cisne.sim.ucm.es:80/ids70>.
- Sameroff, A.J. (1989). Principles of development and psychopathology. En A. Sameroff y R. Emde (Ed.), *Relationship disturbances in early childhood* (pp. 17-32). New York: Basic books.
- Sameroff, A.J. (1995). General systems theories and psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology (Vol. 1)*(pp, 659-695). New York: Wiley.
- Sameroff, A.J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12, 297-312.

- Santrock, J.W. (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital (10 ed.)*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sapolsky, R. M. (1998). *Why zebras don't get ulcers*. New York: W.H. Freeman.
- Sauer, E. M. (1999). *Therapist and client adult attachment: A longitudinal examination of the therapeutic working alliance*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing, MI.
- Scarr, S., Eisenberg, M., & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 131-151.
- Schachner, D.A., & Shaver, P.R. (2004). Attachment dimensions and motives for sex. *Personal Relationships*, 11, 179-195.
- Scharfe, E. (2002). Reliability and validity of an interview assessment of attachment representations in a clinical sample of adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 17, 532-551.
- Scharfe, E., & Bartholomew, K. (1994). Reliability and stability of adult attachment patterns. *Personal Relationships*, 1, 23-43.
- Schindler, A., Thomasius, R., Sack, P.M., Gemeinhardt, B., Kustner, U., & Eckert, J. (2005). Attachment and substance use disorders: a review of the literature and a study in drug dependent adolescents. *Attachment and Human Development*, 7(3), 207-28.
- Schmitt D.P. (2008). Evolutionary Perspectives on Romantic Attachment and Culture How Ecological Stressors Influence Dismissing Orientations Across Genders and Geographies. *Cross-Cultural Research*, 42 (3), 220-247.
- Schmitt, D. P., Alcalay, L., Allensworth, M., Allik, J., Ault, L., Austers, I., et al. (2003). Are men universally more dismissing than women? Gender differences in romantic attachment across 62 cultural regions. *Personal Relationships*, 10, 307-331.
- Schmitt, D.P., Alcalay, L., Allensworth, M., Allik, J., Ault, L., Austers, I., Bennet, K. L., et al. (2004). Patterns and universals of adult romantic attachment across 62 cultural regions: Are models of self and of other pancultural construct? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 367-402.
- Schmitt, D. P., Alcalay, L., Allik, J., Ault, L., Austers, I., Bennett, K. L., et al. (2003). Universal sex differences in the desire for sexual variety: Tests from 52 nations, 6 continents, and 13 islands. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 85-104.
- Schmitt, N., Sacco, J. M., Ramey, S., Ramey, C., & Chan, D. (1999). Parental employment, school climate, and children's academic and social development. *Journal of Applied Psychology*, 84, 737-753.
- Schneider, B.H., (2006). ¿Cuánta estabilidad en los estilos de apego está implícita en la teoría de Bowlby?: Comentario al artículo de Félix López. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 25-30.
- Schneider, B.H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37, 86-100.

- Schweinhart, L.J. (2004). The High/Scope Perry Preschool Project through age 40: Summary, conclusions and frequently asked questions. Retrieved February 14, 2006, from www.highscope.org/Research/PerryProject/PerryAge40SumWeb.pdf.
- Schweinhart, L.J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40* (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 14). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Schonberg, M.A., & Shaw, D.S. (2007). Do the Predictors of Child Conduct Problems Vary by High- and Low-Levels of Socioeconomic and Neighborhood Risk?. *Clinical Child and Family Psychology*, 10(2), 101-136.
- Schottle, D. A., & Peltier, G. L. (1991). Should schools employ behavior management consultants? *Journal of Instructional Psychology*, 23, 128-130.
- Scott, R. H. (2001). *Students' perceptions of science teachers' behaviour in Brunei Darussalam*. Unpublished doctoral dissertation, Curtin University of Technology, Science and Mathematics Education Centre, Perth, Australia.
- Searle, B., & Meara, N. M. (1999). Affective dimensions of attachment styles: Exploring self-reported attachment style, gender, and emotional experience among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 147-158.
- Seifer, R., Sameroff, A. J., Baldwin, C. P., & Baldwin, A. L. (1992). Child and family factors that ameliorate risk between 4 and 13 years of age. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 893-903.
- Serbin, L., & Karp, J. (2004). The intergenerational transfer of psychosocial risk: mediators of vulnerability and resilience. *Annual Review of Psychology*, 55, 333-363.
- Shaver, P.R., & Brennan, K.A (1992). Attachment styles and the Big Five personality traits: Their connections with romantic relationship outcomes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 536-545.
- Shaver, P. R., & Clark, C. L. (1994). The psychodynamics of adult romantic attachment. In J. M. Masling & R. F. Bornstein (Eds.), *Empirical perspectives on object relations theory* (pp. 105-156). Washington, DC: American Psychological Association.
- Shaver, P., & Hazan, C. (1987). Being lonely, falling in love: Perspectives from attachment theory. *Journal of Social Behavior and Personality*, 2, 105-124.
- Shaver, P.R., & Hazan, C. (1988). A biased overview of the study of level. *Journal of Social and personal Relationships* 5, 473-501.
- Shaver, P.R., & Hazan, C. (1993). Adult romantic attachment: Theory and evidence. In W.H. Jones & D. Perlman (Eds.), *Advances in personal relationships* (vol 4, pp. 29-70). London: Jessica Kingsley.
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2002). Attachment related psychodynamics. *Attachment and Human Development*, 4, 135-161.

- Shaver, P.R., & Mikulincer, M. (2003). The psychodynamics of social judgments: An attachment theory perspective. In J.P. Forgas, K.D. Williams & W. Von Hippel (eds.), *Social judgments: implicit and explicit processes* (pp. 85-114). Philadelphia: Psychology Press.
- Shaver, P.R., & Mikulincer, M. (2004). Attachment in the later years: A commentary. *Attachment and Human Development*, 6(4), 451-464.
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2006). Attachment theory, individual psychodynamics, and relationship functioning. In A. L. Vangelisti, & D. Perlman (Eds.), *The Cambridge handbook of personal relationships* (pp. 251-271). New York: Cambridge University Press.
- Shaver, P.R., Belsky, J., & Brennan, K.A (2000). Comparing measures of adult attachment: An examination of interview and self-report methods. *Personal Relationships*, 7, 25-43.
- Shaver, P.R., Collins, N., & Clark, C.L. (1996). Attachment styles and internal working models of self and relationship partners. En G.J.O. Fletcher y J. Fitness (eds.), *Knowledge structures in close relationships: A social psychological approach* (pp. 25-62). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Shaver, P.R., Hazan, C., & Bradshaw, D. (1988). Love as attachment: The integration of three behavioral systems. In R.J. Sternberg y M Barnes (eds), *The psychology of love* (pp.68-99). New Haven, CT: Yale University Press.
- Shaw, D.S., & Bell, R.Q. (1993). Developmental theories of parental contributors to antisocial behaviour. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 493-518.
- Shechtman, Z., & Rybko, J. (2004). Attachment Style and Observed Initial Self-Disclosure as Explanatory Variables of Group Functioning. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8(3), 207-20
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.) (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. Washington, DC: National Academy Press
- Shores, R.E., Gunter, P.L., & Jack, S. L. (1993). Classroom management strategies: Are the setting events for coercion?. *Behavioral Disorders*, 18, 92-102.
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2001 (Poner 2002, incluido en texto). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 3 (2), 148-163. No he cambiado
- Shulman, S., Elicker, J., & Sroufe, L. A. (1994). Stages of friendship growth in preadolescence as related to attachment history. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 341-361.
- Shulman, S., Laursen, B., Kalman, Z., & Karpovsky, S. (1997). Adolescent intimacy revisited. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 597-617.
- Silver, R.B., Measelle, J.R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalising behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.

- Simpson, J.A. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 971-980.
- Simpson, J.A., & Rholes, W.S. (1994). Stress and secure base relationships in adulthood. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Attachment processes in adulthood* (pp. 181-204). London: Jessica Kingsley.
- Simpson, J.A., & Rholes, W.S. (1998). Attachment Theory: A glance at the past, a look to the future. En J.A. Simpson y W.S. Rholes (Eds.), *Attachment Theory and Close Relationships* (pp. 3-21). Nueva York: Guilford.
- Simpson, J.A., & Rholes, W.S. (2002). Attachment orientations, marriage, and the transitions to parenthood. *Journal of Research in Personality*, 36, 622-628.
- Simpson, J.A., Rholes, W.S., & Nelligan, J.S. (1992). Support seeking and support giving within couples in an anxiety-provoking situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 434-446.
- Simpson, J. A., Rholes, S. W., & Phillips, D. (1996). Conflict in close relationships: An attachment perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 899-914.
- Simpson, J. A., Rholes, W. S., Orinea, M. M., & Grich, J. (2002). Working models of attachment, support giving, and support seeking in a stressful situation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 598-608.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences in the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63 (254), 1-231.
- Slade, A. (1999). Attachment theory and research: Implications for the theory and practice of individual psychotherapy with adults. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (pp. 575-594). New York: Guilford.
- Sloper, P., Jones, L., Triggs, S., Howarth, J., & Barton, K. (2003) Multi-agency care coordination and key worker services for disabled children. *Journal of Integrated Care*, 11, 9-15.
- Small, S.A (1990) *Preventive programs that suport families whith adolescents*. Washingt. DC: Carnegie Council on Adolescent Development.
- Schmitt D.P. (2008). Evolutionary Perspectives on Romantic Attachment and Culture How Ecological Stressors Influence Dismissing Orientations Across Genders and Geographies. *Cross-Cultural Research*, 42 (3), 220-247.
- Smith, P.B., & Pederson, D.R. (1988). Maternal sensitivity and patterns of infant-mother attachment. *Child development*, 59, 1097-1101.
- Smokowski, P. R., Reynolds, A. J., & Bezrucko, N. (2000). Resilience and protective factors in adolescence: An autobiographical perspective from disadvantaged youth. *Journal of School Psychology*, 37, 425-448.

- Smolkin, L. B. (1999). The practice of effective transitions. In R. C. Pianta, & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten: Research, policy, training, and practices* (pp. 325-349). Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Sochos, A., & Tsalta, A. (2008). Depressiogenic Cognition and Insecure Attachment: A Motivational Hypothesis International. *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 157-170.
- Sonuga-Barke, E. J., Daley, D., Thompson, M., Laver-Bradbury, C. & Weeks, A. (2001). Parentbased therapies for preschool attention-deficit/hyperactivity disorder: A randomized, control trial with a community sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 402-408.
- Spangler, G., & Grossmann, K. E. (1993). Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants. *Child Development*, 64, 1439-1450.
- Speltz, M.L. (1990). The treatment of preschool conduct problems: An integration of behavioural and attachment theory. En M.T. Greenberg & E.M. Cummings (eds), *Attachment in the preschool year* (pp. 399-426). Chicago: University of Chicago Press.
- Speltz, M.L., Greenberg, M.T., & DeKlyen, M. (1990). Attachment in preschoolers with disruptive behavior: A comparison of clinic-referred and nonproblem children. *Development and Psychopathology*, 2, 31-46.
- Sperling, M. B. & Berman, W. H. (1991). An attachment classification of desparate love. *Journal of Personality Assessment*, 56, 45-55.
- Sperling, M. B., Foelsch, P. & Grace, C. (1996). Measuring adult attachment: Are self-report instruments congruent. *Journal of Personality Assessment*, 67, 37-51.
- Spieker, S.J., & Booth, C.L. (1988). Maternal antecedents of attachment quality. En J. Belsky y T. Nezworsky (Eds.). *Clinical implications of attachment* (pp. 95-135). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spieker, S.J., Nelson, D.C., Petras, A., Jolley, A., & Barnard, C. (2003). Joint influence of child care and infant attachment security for cognitive and language outcomes of low-income toddlers. *Infant Behavior and Development*, 26(3), 326-344.
- Spitz, R.A. (1946). Anaclitic depression. *Psychoanalytic study of the child*, 2, 313-342.
- Sroufe, L.A. (1983a). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology: Development and policy concerning children with special needs* (Vol. 16, pp. 41-83). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sroufe, L.A. (1983b). Individual patterns of adaptation from infancy to preschool. In: M. Perlmutter, Editor, *Minnesota Symposium in child psychology* (16th ed., pp. 41-85), University of Minnesota Press, Minneapolis,.
- Sroufe, L.A. (1989a). Pathways to adaptation and maladaptation: Psychopathology as developmental deviation. In D. Cicchetti (Ed.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology: Vol.1. Emergence of a discipline* (pp. 13-40). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Sroufe, L.A. (1989b). Relationships and relationship disturbances. In A. Sameroff y R. Emde (eds.), *Relationship disturbances in early childhood* (pp. 97-124). New York: Basic Books.
- Sroufe, L.A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.
- Sroufe, L.A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology*, 9, 251-268.
- Sroufe, L.A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21, 67-74.
- Sroufe, L.A. (2001). From infant attachment to adolescent autonomy: longitudinal data on the role of parents in development. In J. Borkowski, S. Ramey, y M. Bristol- Power (Eds.), *Parenting and your child's world* (pp. 187-202). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L.A. & Fleeson, J. (1986). Attachment ant the construction of relationships. En W. Hartup y Z. Rubin (Eds.), *Relationships and Development* (pp. 51-71). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L. A., Carlson, E., & Shulman, S. (1993). Individuals in relationships: Development from infancy through adolescence. In D. C. Funder, R. Parke, C. Tomlinson-Keesey, & K. Widaman (Eds.), *Studying lives through time: Approaches to personality and development* (pp. 315-342). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sroufe, L.A., Egeland, B., & Kreutzer, T. (1990) The fate of early experience following developmental change: Longitudinal approaches to individual adaptations in childhood. *Child Development*, 61, 1363-1373.
- Sroufe, L.A., Fox, N.E., & Pancake, V.R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, 54, 1615-1627.
- Sroufe, L.A., Carlson, E.A., Levy, A.K., & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 11, 1-13.
- Sroufe, L.A., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, W.A. (2005) The place early attachment in developmental contex. In K.E. Grossman, K. Krossman, y E. Waters (Eds.), *The power of longitudinal attachment research: From infancy and childhood to adulthood* (pp. 48-70). New York: Guilford.
- Stams, G. J. J. M., Juffer, F., & Van Ijzendoorn, M. H. (2002). Maternal sensitivity, infant attachment, and temperament in early childhood predict adjustment in middle childhood: The case of adopted children and their biologically unrelated parents. *Developmental Psychology*, 38, 806-821.
- Steele, H., Steele, M., & Fonagy, P. (1996). Associations among attachment classifications of mothers, fathers, and their infants: Evidence for a relationship-specific perspective. *Child Development*, 67, 541-555.
- Stein, H., Koontz, A. D., Fonagy, P., Allen, J. G., Fultz, J., Brethour, J. R., Allen, D. & Evans, R. B. (2002). Adult attachment: What are the underlying dimensions?. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 75, 77-91.

- Stevenson, H. W., & Lee, S. (1990). *Contexts of achievement*. Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial No. 221, Vol. 55. Chicago: The University of Chicago Press. Johnson psycho-educational battery-revised. Allen, TX: DLM.
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 3 (2), 148-163.
- Stroscio, E. D. (2007). Attachment and cognitive processes: Exploring the relationship between attachment style and individual differences on stroop tasks. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering Vol 67(12-B)*, pp. 7391.
- Sümer, N., & Güngör, D. (1999). Psychometric evaluation of adult attachment measures in Turkish samples and across-cultural comparison. *Turkish Journal of Psychology*, 14, 71-109.
- Susman-Stillman, A., Kalkoske, M., Egeland, B., & Waldman, I. (1996) Infant temperament and maternal sensitivity as predictors of attachment security. *Infant Behavior and Development*, 19, 33-47.
- Sutherland, K. S., & Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 1-14.
- Tapia Villanueva, L. (2001) Algunas consideraciones para una Terapia de Pareja basada en la evidencia. *De Familias y Terapias*, 9, 7-30.
- Taylor, G.J., & Bagby, M. (2000a). An overview of the alexithymia construct. In R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 40-67). San Francisco: Jossey Bass.
- Taylor, G.J., & Bagby, M. (2000b). New trends in alexithymia research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 73, 68-77.
- Taylor, A., & Machida, S. (1996). *Student-teacher relationships of Head Start children*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Tidwell, M. C., Reis, H. T., & Shaver, P. R. (1996). Attachment, attractiveness, and social interaction: A diary study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(4), 729-745.
- Timm, T.M. (2000). The effects of differentiation of self, adult attachment, and sexual communication on sexual and marital satisfaction: A path analysis. *Dissertation Abstracts International: Section A: Humanities and Social Sciences*, 60 (11-A), 4199.
- Torres Gómez de Cádiz Aguilera, B. (1993). Depresión infantil: consideraciones desde la Teoría del Apego. En M.J. Ortiz Barón y S. Yáñez Yaben, *Teoría del apego y relaciones afectivas* (pp.164-187). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Theophilides, C., & Terenzini, P. T. (1981). The relation between nonclassroom contact with faculty and students' perceptions of instructional quality. *Research in Higher Education* 15 (3), 255-269.

- Thijs, J.T., Koomen, H. M., & van der Leij, A. (2008). Teacher-child relationships and pedagogical practices: Considering the teacher's perspective. *School Psychology Review*, 37 (2), 244-260.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Thompson, R. (1998). Early sociopersonality development. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology. Vol. III: Social, emotional and personality development* (pp. 25-104). Nueva York: John Wiley.
- Thompson, R. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 265-287). New York: Guilford Press.
- Thompson, R.A. (2000). Infancy: Early experience and socialization. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (vol. 4. pp. 284-288). Washington, DC y New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Thompson, R. A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. In N. Eisenberg (Ed), W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3 Social, emotional, and personality development* (pp. 24- 98). New York: Wiley.
- Thompson, R.A., & Goodvin, R. (2005). The individual child: Temperament, emotion, self, and personality. In M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced text* (5th ed. pp. 377-409) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Thompson, R.A., Easterbrooks M.A., & Padilla-Walker, L. (2003). Social and emotional development in infancy. In R.M. Lerner, M.A. Easterbrooks, & J. Mistry. *Handbook of psychology: Developmental psychology, Vol. 6.* (pp. 91-112). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40, 7-26.
- Toth, S., y Cicchetti, D. (1996). The impact of relatedness with mother on school functioning. *Journal of School Psychology*, 34, 247-266.
- Tout, K., Zaslow, M., & Berry, D. (2005). Quality and qualifications: Links between professional development and quality in early care and education settings. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 77-110). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Tracy, J. L., Shaver, P. R., Albino, A. W., & Cooper, M. L. (2003). Attachment styles and adolescent sexuality. In P. Florsheim (Ed.), *Adolescent romance and sexual behavior: Theory, research, and practical implications* (pp. 137-159). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Treboux, D., Crowell, J.A., & Waters, E. (2004). When new meets old: Configurations of adult attachment representations and their implications for marital functioning. *Developmental Psychology*, 40, 295-314.

- Trianes, M.V., & Gallardo, J.A. (coord..) (2004). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Pirámide.
- Trinke, S. J., & Bartholomew, K. (1997). Hierarchies of attachment relationships in young adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 603-625.
- Tirril, H. (2004). Implications of attachment theory for working in psychoanalytic psychotherapy. *International Forum of Psychoanalysis*, 13, 147-156
- van Acker, R., Grant, S. H., & Henry, D. (1996). Teacher and student behavior as a function of risk for aggression. *Education and Treatment of Children*, 19, 316-334.
- van den Boom, D. (1994) The influence of temperament and mothering on attachment and exploration: an experimental manipulation of sensitive responsiveness among lower-class mothers with irritable infants. *Child Development*, 65, 1457-1477.
- van der Lippe , A. (1998). Are conflict and challenge sources of personality development?. In E. Sokoe & A. Von der Lippe (Eds.), *Personality development in adolescence: A cross national and life span perspective* (pp. 38-60). Londres: Routledge.
- van de Vijver, F., & Hambleton, R.K. (1996). Translating Tests: Some Practical Guidelines. *European Psychologist*, 11, 89-99.
- van Driel, J.H., Verloop, N., & De Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 673-695.
- van Ijzendoorn, M.H. (1990). Developments in cross-cultural research on attachment: Some methodological notes. *Human Development*, 33, 3-9.
- van Ijzendoorn, M. H. (1995a). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387-403.
- van Ijzendoorn, M.H. (1995b) "The association between adult attachment representations and infant attachment, parental responsiveness, and clinical status: a meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview". *Psychological Bulletin*, 113, 404-410.
- van Ijzendoorn, M.H. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11, 225-249.
- van Ijzendoorn, M., & Bakermans-Kraneburg, M. J. (1997). Intergenerational Transmission of Attachment: A Move to the Contextual Level. In L. Atkinson, & K. Zucker (Eds.). *Attachment and Psychopathology* (pp. 135-170). Nueva York: The Guilford Press.
- van Ijzendoorn, M. H., & Sagi, A. (1999). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (pp. 713-734). New York: Guilford.
- van Ijzendoorn, M.H., & Tavecchio, L.W.C. (1987). The development of attachment theory as a Lakatosian research program: Philosophical and methodological aspects. In L. W. C. Tavecchio & M. H. Van IJzendoorn (Eds.), *Attachment in social networks* (pp. 3-34). Amsterdam: Elsevier Science.

- van Ijzendoorn, M. H., & Vliet-Visser, S. (1988). The relationship between quality of attachment in infancy and IQ in kindergarten. *Journal of Genetic Psychology*, 149, 23-28.
- van Ijzendoorn, M., Dijkstra, J., & Bus, A. (1995). Attachment, intelligence, and language: A meta-analysis, *Social Development* 4, 115-128.
- van Ijzendoorn, M. H., Juffer, F., & Duyvesteyn, M. G. C. (1995). Breaking the intergenerational cycle of insecure attachment: A review of the effects of attachment-based interventions on maternal sensitivity and infant security. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 225-248.
- van Ijzendoorn, M.H., & Sagi, A.M. & Lambermon, W. E. (1992). The Multiple Caretaker Paradox: Data from Holland and Israel. In R.C. Pianta (ed.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives* (pp. 5-24). San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- van Ijzendoorn, M., Goldberg, S., Kroonenberg, P.M., & Frenkel, O. (1992) The relative effects of maternal and child problems on the quality of attachment: a meta-analysis of attachment in clinical samples. *Child Development*, 63, 840-858.
- van Ijzendoorn, M., Kranenburg, M.J., Zwart-Woudstrs, H.A., Van Busschbach, A.M., & Lambermon, M.W.E. (1991). Parental attachment and choildren's socio-emotional development: Some findings on the validity of the Adult Attachment Interview in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 375-394.
- van Lier, P. A., & Hoeben, S. M. (1991). Begeleiding op school van kinderen met relatieproblemen: Het belang van afstemming en inbedding. [Guiding children with relational problems at school: The importance of tuning and embedding]. *Pedagogische Studiën*, 68, 86-100.
- Vangelisti, A. L., & Daly, J. A. (1997). Gender differences in standards for romantic relationships. *Personal Relationships*, 4, 203-219.
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 489-514.
- Vaughn, B.E., & Bost, K.K. (1999) Attachment and temperament: redundant, independent, or interacting influences on interpersonal adaptation and personality development?. In J. Cassidy & P. Shaver(eds), *Handbook of Attachment* (pp. 198-225). Nueva York: Guilford Press.
- Vaughn, B.E., & Waters, E. (1990). Attachment behavior at home and in the laboratory: Q-sort observations and Strange Situation classifications of one-year-olds. *Child Development*, 61, 1865-1973.
- Verheij, F., & Van Doorn, E. C. (2002). *Ontwikkeling and Leren: Psychiatrie op school*. [Development and Learning: Psychiatry at school]. Assen, The Netherlands: Van Gorcum.
- Vogel, D.L., & Wei, M. (2005). Adult Attachment and Help-Seeking Intent: The Mediating Roles of Psychological Distress and Perceived Social Support. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 347-357.

- Volland, C. (1995). *Mutter-Kind-Beziehungsqualita't als Entwicklungsbedingung von Empathie und prosozialem Verhalten in der Kindheit* [Quality of mother-child relationship as a condition of development for empathy and prosocial behaviour in childhood]. Regensburg: Roderer.
- Wahler, R. G., Williams, A. J. & Cerezo, A. (1990). The compliance and predictability hypotheses: Sequential and correlational analyses of coercive mother-child interactions. *Behavioral Assessment*, 12, 391-407.
- Ward, M. J., & Carlson, E. A. (1995). Associations among adult attachment representations, maternal sensitivity, and infant-mother attachment in a sample of adolescent mothers. *Child Development*, 66, 69-79.
- Wartner, U. G., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E., & Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in south Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development*, 65, 1014-1027.
- Warren, S.L., Houston, L., Egeland, B., & Sroufe, L.A. (1997). Child and adolescent anxiety disorders and early attachment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 637-644.
- Waters, E. (1987). *Attachment behavior Q-Set (revision 3.0.)*. New York: State University of New York at Stony Brook.
- Waters, E., & Deane, K.E. (1985). Definig and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infants and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.) , *Growing points of attachment theory and research* (pp. 41-65). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1, Serial N° 209).
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71, 684-689.
- Watson, D., Hubbard, B., & Wiese, D. (2000). General traits of personality and affectivity as predictors of satisfactions in intimate relationships: Evidence from self and partner-rating. *Journal of Personality*, 66(3), 413-449.
- Weimer, B. L., Kerns, K. A., & Oldenburg, C. M. (2004). Adolescents' interactions with a best friend: Associations with attachment style. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 102-120.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to adulthood in a high-risk sample: Continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development*, 71, 695-702.
- Weinfield, N., Sroufe, A., Egeland, B. & Carlson, E. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In J. Cassidy, & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment* (pp. 68-88). Nueva York: The Guilford Press.
- Weinfield, N. S., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Continuity, discontinuity, and coherence in attachment from infancy to late adolescence: Sequelae of organization and disorganization. *Attachment and Human Development*, 6, 73-97.

- Weiss, R. S. (1982). Attachment in adult life. In C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The place of attachment in human behavior* (pp. 171-184). New York: Basic Books.
- Weiss, R.S. (1991). The attachment bond in childhood and adulthood . In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde & P. Marris (Eds.). *Attachmment across the life cycle* (pp. 66-76). Londres: Tavistock/ Routledge.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. In I. E. Siegel & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (Vol. 4., 5th ed., pp. 877-954). New York: John Wiley.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: a longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6), 463-481.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Wentzel, K. (1996). *Effective teacher are like good parent: Understanding motivation and classroom behavior. Paper presented at the annual meeting of the American educational Research Association*, New York: Guilford Press.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.
- Wentzel, K. R. (2004). Understanding classroom competence: The role of social-motivational and self-processes. In R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior*,(Vol. 32, pp. 213-241). New York: Elsevier.
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. Elliot & C.Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279-296). New York: Guilford.
- Wentzel, K.R., & Wigfield, A. (2007). Motivational Interventions That Work: Themes and Remaining Issues. *Educational Psychologist*, 42 (4), 261-271.
- Wesley, P.W., & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 351-375.
- West, M.L., & Sheldon-Keller, A.E. (1994). *Patterns of relating: An adult attachment perspective*. New York: Guilford Press.
- West, M.L., & Sheldon-Keller, A.E. (1999). *El apego adulto. Patrones relacionales y psicoterapia*. Valencia: Promolibro.
- West, M.L., Sheldon-Keller, A.E., & Reiffer, L. (1987). An approach to the delineation of adult attachment: Scale development and reliability. *Journal of Nervous and mental disease*, 175, 738-741.

- West, M., Sheldon, A., & Reiffer, L. (1989). Attachment theory and brief psychotherapy: Applying current research to clinical interventions. *Canadian Journal of Psychiatry*, 34, 369-374.
- West, M., Rose, M. S., Verhoef M. J., Spreng, S., & Bobey, M. (1998). Anxious attachment and self-reported depressive symptomatology in women. *Canadian Journal of Psychiatry*, 43, 294-297.
- White, D.R., & Howe, N. (1998). The socialization of children's emotional and social behavior by day care educators. In D. Pushkar, W.M. Bukowski, A.E. Schwartzmann, D.M. Stack, & D.R. White (Eds.), *Improving competence across the lifespan: Building interventions based on theory and research* (pp. 79-90). New York, Plenum.
- White, K.J., & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28, 933-975.
- Whitehurst, G. J. (March 2002). Research on teacher preparation and professional development. In Paper presented at the White House conference on preparing tomorrow's teachers, <http://www.ed.gov/admins/tchrqual/learn/preparingteachersconference>.
- Wigman, S. A., Graham-Kevan, N., & Archer, J. (2008). Investigating sub-groups of harassers: The roles of attachment, dependency, jealousy and aggression. *Journal of Family Violence*. Vol 23(7), 557-568.
- Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth & Adolescence*, 33, 479-493.
- Wilson, B. J. (1999). Entry behavior and emotion regulation abilities of developmentally delayed boys. *Developmental Psychology*, 35, 214-222.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17, 247-272.
- Wilson, R., Woods, L., & Gaff, J. (1974). Social-psychological accessibility and faculty-student interaction beyond the classroom. *Sociology of Education*, 47(1), 74-92.
- Wilson, H. K., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: the role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108 (2), 81-96.
- Williams, P.D., Williams, A.R., Graff, J.C., Hanson, S., Stanton, A., Hafeman, C., et al. (2002) Interrelationships among variables affecting well siblings and mothers in families of children with a chronic illness or disability. *Journal of Behavioral Medicine*, 25, 411-424.
- Wolfe, D.A. & Krupka, A. (1991). Intervention: Methods for promoting parental sensitivity and responsiveness to child behavior. In D. Wolfe (ed.). *Preventing the physical and emotional abuse of children*. Londres: Guilford Press.
- Woodhouse, S. S., Schlosser, L. Z., Crook, R. E., Ligiero, D. P., & Gelso, C. J. (2003). Client attachment to therapist: Relations to transference and client recollections of parental caregiving. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 395-408.

- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1998). The teacher factor in the social climate of the classroom. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 565-580). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relationships*, 15, 1-18.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press.
- Wubbels, T., Créton, H.A. & Hooymayers, H.O. (1985) Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. Paper presented at the AERA Annual meeting, Chicago. Abstracted in *Resources in Education*, 20, 12, p.135, ERIC document 260040.
- Yalom, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy* (4th ed.). New York: Basic Books.
- Yáñez, S. (1993). El papel del padre como figura de apego. En M.J. Ortiz & S. Yáñez (Eds.). *Teoría del apego y relaciones afectivas* (pp. 83-99). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Yáñez, S., & Páez, D. (1993). Una aproximación a los modelos internos activos (IWM) de la teoría del apego como constructos sociocognitivos. *Boletín de Psicología*, 41, 91-102.
- Yáñez, S., & Páez, D. (1994). Los modelos internos activos en la autoevaluación, la evaluación de las relaciones afectivas y el procesamiento de la información. *Boletín de Psicología*, 47, 1-21.
- Yáñez, S., Alonso-Arbiol, I.; Plazaola, M. & Sainz de Murieta, L.M. (2001). Apego en adultos y percepción de los otros. *Anales de Psicología*, 17, 159-170.
- Yarrow, L., Rubinstein, J., & Pedersen, F. (1975). *Infant and environment: Early cognitive and motivational development*. New York: Plenum.
- Youniss, J. & Smollar, J. (1989). Adolescents interpersonal relationships in social contexts: En T. Berndt y G. Ladd. (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 300-316). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Zaslow, M., & Martinez-Beck, I. (2005). *Critical issues in early childhood professional development*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Zeanah, C. H., Benoit, D., Barton, M., Regan, C., Hirschberg, L. & Lipsitt, L. (1993). Representations of attachment in mothers and their one-year old infants. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32, 278-286
- Zimmer-Gemback, M.J., & Collins, W.A. (2003). Autonomy development during adolescence. In G. Adams & M. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 175-204) Malden, MA: Blackwell.
- Zimmermann, P. (2004). Attachment representations and characteristics of friendship relations during adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 83-101.

- Zimmermann, P., Maier, M. A., Winter, M., & Grossmann, K. E. (2001). Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problemsolving task with a friend. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 331-343.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22) New York: Teachers College Press.
- Zuroff, D.C, & Fitzpatrick, D. K. (1995). Depressive personality styles: Implications for adult attachment. *Personality and Individual Differences*, 18, 253-265.

ANEXOS

Investigación sobre las relaciones profesor-alumno

Estamos realizando un estudio desde la Universidad Complutense con el fin de profundizar en el campo de las relaciones profesor-alumno. Para ello necesitamos que respondas a una serie de cuestiones sobre tu percepción de las relaciones que mantienes con algunos de tus alumnos y sobre algunas cuestiones personales.

Tus respuestas son confidenciales, y además no necesitamos saber ningún dato que te identifique ni a ti ni a los niños a los que haces referencia; tampoco necesitamos saber el nombre del colegio en el que has realizado tus prácticas; solamente datos sobre su tipología.

Código personal: _____			Fecha: _____		
Tipología del centro (señala lo que proceda):					
Religioso _____		Laico _____			
Privado _____		Concertado _____		Público _____	

Leer atentamente antes de responder los cuestionarios adjuntos:

El objetivo de la Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS; Pianta, 2001) es reflexionar sobre la relación profesor-alumno. En este caso en concreto se trata de evaluar cómo un/a profesor/a en prácticas, y durante un breve periodo de tiempo, percibe la relación que mantiene con algunos de los alumnos.

Pautas a seguir:

1.- Durante las dos últimas semanas de tus prácticas debes observar la relación que algunos de tus alumnos mantienen contigo.

2.- Para tu observación debes seleccionar a **OCHO ALUMNOS** (*Deben ser cuatro niñas y cuatro niños*) del grupo con el que hayas estado la mayor parte del tiempo durante tu periodo de prácticas. Para que esta selección sea aleatoria debes escogerlos

teniendo en cuenta el número de lista: el nº 3, el nº 6, el nº 9, el nº12, nº 15, nº 18, etc, hasta que selecciones a 4 niñas y 4 niños.

Si por cualquier motivo algún/alguna niño/a con este número de lista no ha podido ser observado/a, se elegirá al/a la niño/a con el número siguiente. Si es necesario se comenzará otra vez por el principio de la lista siguiendo la misma serie (*eligiendo a un/una alumno/a cada tres números de lista*).

3.- Debes completar los datos de cada uno de los ocho protocolos. No olvides ninguno de los datos personales. Recuerda, no debes poner el nombre ni los apellidos del/de la niño/a, solamente sus iniciales. Tampoco necesitamos saber tu nombre, pero es muy importante que indiques **tu código** en cada uno de los cuestionarios.

Recuerda: Se trata de evaluar la relación que determinados alumnos mantienen contigo, **no** con el profesor tutor del aula.

4.- Lee atentamente cada una de las frases y señala el grado en el que cada una de ellas se pueden aplicar actualmente a tu relación con cada uno/a de los niños/as. Rodea con un **CÍRCULO** el número apropiado para cada frase. Ten en cuenta el baremo siguiente:

- 1 Claramente no aplicable en mi relación con este/a niño/a
- 2 No aplicable
- 3 Neutro, no seguro
- 4 Aplicable algunas veces
- 5 Claramente aplicable

5.- Si necesitas cambiar alguna respuesta, **NO BORRES**, pon una **X** en la respuesta incorrecta y señala con un **círculo** la correcta.

6.- Para completar el cuestionario sobre “Otros datos del/de la alumno/a” debes solicitar la colaboración del profesor tutor de aula.

7.- Los dos cuestionarios siguientes están referidos a tus relaciones en general, tanto en tu infancia como en el momento actual.

6.- Contesta con sinceridad y no olvides completar todas las respuestas.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Cuestionario sobre Relaciones en la Infancia (CRI).

Fecha: _____ de _____ de _____

Código del/de la alumno/a en prácticas: _____ Edad: _____

Sexo: V M Especialidad: _____

Nº de hermanos (incluyéndote a tí): _____ Posición que ocupas (1º, 2º,...): _____

Intenta recordar cómo era tu relación con tus padres (o con tus cuidadores principales), con amigos y con algunos profesores significativos en tu niñez y puntúa de 1 a 5 cada una de las siguientes afirmaciones (Señala con un **CÍRCULO**), teniendo en cuenta el baremo siguiente:

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

1. Podías confiar en tu padre y/o madre	1	2	3	4	5
2. Te sentías querido/a por tu padre y/o madre	1	2	3	4	5
3. Frecuentemente te hacían sentirte avergonzado/a	1	2	3	4	5
4. Había una disciplina razonada, con castigos lógicos	1	2	3	4	5
5. Existía una disciplina severa (verbal y/o física)	1	2	3	4	5
6. Eran frecuentes las muestras de afecto hacia tí.	1	2	3	4	5
7. Te sentías valorado/a en tus éxitos.	1	2	3	4	5
8. Cuando no hacías las cosas del todo bien, no le daban importancia	1	2	3	4	5
9. Frecuentemente te hacían sentirte orgulloso/a	1	2	3	4	5
10. Contabas tus problemas a tus padres	1	2	3	4	5
11. Contabas las cosas buenas que te pasaban a tus padres	1	2	3	4	5
12. Tenías buenos amigos a los que contar tus preocupaciones	1	2	3	4	5
13. Tenías buenos amigos con los que compartías tus alegrías	1	2	3	4	5
14. Tu infancia fue feliz.	1	2	3	4	5
15. Mantenías una relación conflictiva con tus profesores	1	2	3	4	5
16. Recuerdas una relación buena con tus profesores	1	2	3	4	5
17. Podías confiar en tus profesores	1	2	3	4	5
18. Recibías castigos muy severos por parte de tus profesores	1	2	3	4	5
19. Recibías muestras de afecto por parte de tus profesores	1	2	3	4	5

Cuestionario de Relación (CR; Publicado en: Alonso-Arbiol, I., 2002*)

Código del/de la alumno/a en prácticas: _____ Edad: _____ Sexo: V M Especialidad: _____

⇒ Seguidamente aparecen varios párrafos referidos a nuestra forma de relacionarnos con los demás. En esta ocasión deberás rodear con un **CÍRCULO** el número que refleje tu grado de acuerdo con la idea que se expresa en cada párrafo según la siguiente escala:

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Ni desacuerdo/ ni acuerdo	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

1. Me resulta fácil acercarme emocionalmente a los demás. Me siento cómodo/a tanto en las situaciones en que tengo que confiar en los demás como en aquellas en que otros han depositado su confianza en mí. El hecho de estar solo/a o de que los demás no me acepten no me trastorna.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

2. Me siento bien cuando no tengo una relación afectiva. Es muy importante para mí sentirme independiente y autosuficiente, y prefiero no depender de otros o que otros dependan de mí.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

3. Quiero establecer un mayor grado de intimidad afectiva con los demás, pero a menudo encuentro que los demás marcan más distancias de lo que a mí me gustaría. Me siento perdido/a cuando no estoy en una relación afectiva, pero a veces me altera que los demás no me valoren tanto como yo les valoro a ellos.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

4. Me siento mal cuando me acerco emocionalmente a los otros. Quiero mantener relaciones afectivas, pero encuentro difícil confiar totalmente, o depender de los demás. Me preocupa que pueda sufrir si no guardo las distancias con los demás.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

⇒ Rodea con un círculo el párrafo que mejor se adecue a tu forma de relacionarte afectivamente de entre los cuatro mostrados en esta página:

1	2 3 4		
---	-------	--	--

* Alonso-Arbiol, I. (2002). "Atxikimendu insegurua eta genero rolak pertsonarteko mendekotasunaren korrelatu gisa" [Apego inseguro y rol de género como correlatos de la dependencia interpersonal]. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV/EHU

Escala de relaciones profesor-alumno. STRS. Pianta (2001)

Fecha: _____ de _____ de _____

Código del profesor en prácticas: _____ Edad: _____ Sexo: V M Especialidad: _____

Nombre alumno/a (sólo iniciales): _____ Edad: _____ Sexo: V M

Etnia o país de origen del/de la alumno/a: _____ Curso: _____

Por favor, refleja el grado en el que cada una de las siguientes frases se pueden aplicar actualmente a tu relación con este/a niño/a. Teniendo en cuenta el baremo señalado, rodea con un **CÍRCULO** el número apropiado para cada frase. Si necesitas cambiar alguna respuesta, **NO BORRES**, pon una **X** en la respuesta incorrecta y señala con un **círculo** la correcta

1	2		3		4		5
Claramente no aplicable		No aplicable		Neutro, no seguro		Aplicable algunas veces	Claramente aplicable

1. Mantengo una relación cálida y afectuosa con él/ella.	1	2	3	4	5
2. Parece que siempre estamos enfrentados.	1	2	3	4	5
3. Buscará consuelo en mí cuando se sienta disgustado/a.	1	2	3	4	5
4. Se muestra incómodo/a cuando le doy afecto físico o le toco.	1	2	3	4	5
5. Valora positivamente su relación conmigo.	1	2	3	4	5
6. Se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo.	1	2	3	4	5
7. Se siente muy orgulloso/a cuando le alabo.	1	2	3	4	5
8. Se muestra muy afectado/a cuando se separa de mí.	1	2	3	4	5
9. Comparte espontáneamente información sobre sí mismo/a.	1	2	3	4	5
10. Depende demasiado de mí.	1	2	3	4	5
11. Se enfada conmigo fácilmente.	1	2	3	4	5
12. Intenta agradarme.	1	2	3	4	5
13. Siente que le trato injustamente.	1	2	3	4	5
14. Me pide ayuda aunque realmente no la necesite.	1	2	3	4	5
15. Es fácil estar al tanto de lo que está sintiendo.	1	2	3	4	5
16. Me ve como una fuente de crítica y castigo.	1	2	3	4	5
17. Se manifiesta celoso/a o dolido/a cuando dedico tiempo a otro niño.	1	2	3	4	5
18. Permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a.	1	2	3	4	5
19. Responde bien ante mis gestos o tono de voz cuando se está portando mal.	1	2	3	4	5
20. El trato con él/ella me resulta agotador.	1	2	3	4	5
21. He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas.	1	2	3	4	5
22. Cuando está de mal humor, sé que vamos a tener un día largo y difícil	1	2	3	4	5
23. Sus sentimientos hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente.	1	2	3	4	5
24. A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incómodo/a con nuestra relación.	1	2	3	4	5
25. Se queja o llora cuando quiere algo de mí.	1	2	3	4	5
26. Es retorcido/a o manipulador/a conmigo.	1	2	3	4	5
27. Comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo.	1	2	3	4	5
28. Mi relación con él/ella me hace sentir eficaz y competente.	1	2	3	4	5



Student-Teacher Relationship Scale™ Response Form

Teacher's name _____ Gender: M F Ethnicity _____ Date ____/____/____

Child's name _____ Grade _____ Gender: M F Ethnicity _____ Age _____

Please reflect on the degree to which each of the following statements currently applies to your relationship with this child. Using the point scale below, CIRCLE the appropriate number for each item. If you need to change your answer, DO NOT ERASE! Make an X through the incorrect answer and circle the correct answer.

	1 Definitely does not apply	2 Does not really apply	3 Neutral, not sure	4 Applies somewhat	5 Definitely applies
1. I share an affectionate, warm relationship with this child.	1	2	3	4	5
2. This child and I always seem to be struggling with each other.	1	2	3	4	5
3. If upset, this child will seek comfort from me.	1	2	3	4	5
4. This child is uncomfortable with physical affection or touch from me.	1	2	3	4	5
5. This child values his/her relationship with me.	1	2	3	4	5
6. This child appears hurt or embarrassed when I correct him/her.	1	2	3	4	5
7. When I praise this child, he/she beams with pride.	1	2	3	4	5
8. This child reacts strongly to separation from me.	1	2	3	4	5
9. This child spontaneously shares information about himself/herself.	1	2	3	4	5
10. This child is overly dependent on me.	1	2	3	4	5
11. This child easily becomes angry with me.	1	2	3	4	5
12. This child tries to please me.	1	2	3	4	5
13. This child feels that I treat him/her unfairly.	1	2	3	4	5
14. This child asks for my help when he/she really does not need help.	1	2	3	4	5
15. It is easy to be in tune with what this child is feeling.	1	2	3	4	5
16. This child sees me as a source of punishment and criticism.	1	2	3	4	5
17. This child expresses hurt or jealousy when I spend time with other children.	1	2	3	4	5
18. This child remains angry or is resistant after being disciplined.	1	2	3	4	5
19. When this child is misbehaving, he/she responds well to my look or tone of voice.	1	2	3	4	5
20. Dealing with this child drains my energy.	1	2	3	4	5
21. I've noticed this child copying my behavior or ways of doing things.	1	2	3	4	5
22. When this child is in a bad mood, I know we're in for a long and difficult day.	1	2	3	4	5
23. This child's feelings toward me can be unpredictable or can change suddenly.	1	2	3	4	5
24. Despite my best efforts, I'm uncomfortable with how this child and I get along.	1	2	3	4	5
25. This child whines or cries when he/she wants something from me.	1	2	3	4	5
26. This child is sneaky or manipulative with me.	1	2	3	4	5
27. This child openly shares his/her feelings and experiences with me.	1	2	3	4	5
28. My interactions with this child make me feel effective and confident.	1	2	3	4	5

PAR Psychological Assessment Resources, Inc./P.O. Box 998/Odessa, FL 33556/Toll-Free 1.800.331.TEST/www.parinc.com

Copyright 1991, 1992, 1994, 2001 by Psychological Assessment Resources, Inc. All rights reserved. May not be reproduced in whole or in part in any form or by any means without written permission of Psychological Assessment Resources, Inc. This form is printed in blue ink on carbonless paper. Any other version is unauthorized.

9 8 7 6 5 4 3 2 1

Reorder #RO-4799

Printed in the U.S.A.

Cuestionario sobre atributos del alumno (CAA).

Fecha: _____ de _____ de _____

Código del profesor en prácticas: _____ Edad: _____ Sexo: V M Especialidad: _____

Nombre alumno/a (sólo iniciales): _____ Edad: _____ Sexo: V M

Etnia o país de origen del/de la alumno/a: _____ Curso: _____

A continuación encontrarás una serie de aspectos positivos y negativos sobre la conducta de los/las niños/as. Puntúa cada afirmación de **1 a 5**, teniendo en cuenta que el **CINCO** indica que se trata de una característica que describe muy bien al niño/a observado/a y el **UNO** indicaría que se trata de una característica que **no** corresponde a la forma de ser o a la conducta del niño/a.

Atributos personales del niño/a

1. <i>Es introvertido/a</i>	1	2	3	4	5
2. <i>Es dominante</i>	1	2	3	4	5
3. <i>Es emprendedor/a</i>	1	2	3	4	5
4. <i>Es independiente</i>	1	2	3	4	5
5. <i>Es conformista</i>	1	2	3	4	5
6. <i>Es tranquilo/a</i>	1	2	3	4	5
7. <i>Es obediente</i>	1	2	3	4	5

Relaciones interpersonales

1. <i>Pega o agrede a los otros</i>	1	2	3	4	5
2. <i>Recibe agresiones de los demás</i>	1	2	3	4	5
3. <i>Se pelea fácilmente</i>	1	2	3	4	5
4. <i>Participa alegremente en actividades de grupo</i>	1	2	3	4	5
5. <i>Ayuda a los demás</i>	1	2	3	4	5
6. <i>Molesta o insulta a los demás</i>	1	2	3	4	5
7. <i>Se relaciona con los demás fácilmente</i>	1	2	3	4	5

Atributos académicos

1. <i>Tiene buena comprensión lectora</i>	1	2	3	4	5
2. <i>Presta atención</i>	1	2	3	4	5
3. <i>Se esfuerza</i>	1	2	3	4	5
4. <i>Manifiesta interés por el aprendizaje</i>	1	2	3	4	5
5. <i>Tiene buena memoria</i>	1	2	3	4	5
6. <i>Obtiene buenos resultados académicos</i>	1	2	3	4	5

Table 10
Rotated Factor Matrix for the STRS

Item	Subscale		
	Conflict	Closeness	Dependency
1. I share an affectionate, warm relationship with this child.		.65	
2. This child and I always seem to be struggling with each other.	.80		
3. If upset, this child will seek comfort from me.		.64	
4. This child is uncomfortable with physical affection or touch from me.		-.52	
5. This child values his/her relationship with me.		.61	
6. This child appears hurt or embarrassed when I correct him/her.			.43
7. When I praise this child, he/she beams with pride.		.58	
8. This child reacts strongly to separation from me.			.66
9. This child spontaneously shares information about himself/herself.		.76	
10. This child is overly dependent on me.			.75
11. This child easily becomes angry with me.	.77		
12. This child tries to please me.		.45	
13. This child feels that I treat him/her unfairly.	.65		
14. This child asks for my help when he/she really does not need help.			.50
15. It is easy to be in tune with what this child is feeling.		.70	
16. This child sees me as a source of punishment and criticism.	.63		
17. This child expresses hurt or jealousy when I spend time with other children.			.59
18. This child remains angry or is resistant after being disciplined.	.72		
19. When this child is misbehaving, he/she responds well to my look or tone of voice.	-.51		
20. Dealing with this child drains my energy.	.82		
21. I've noticed this child copying my behavior or ways of doing things.		.40	
22. When this child is in a bad mood, I know we're in for a long and difficult day.	.80		
23. This child's feelings toward me can be unpredictable or can change suddenly.	.76		
24. Despite my best efforts, I'm uncomfortable with how this child and I get along.	.59		
25. This child whines or cries when he/she wants something from me.	.54		
26. This child is sneaky or manipulative with me.	.73		
27. This child openly shares his/her feelings and experiences with me.		.79	
28. My interactions with this child make me feel effective and confident.	-.46	.57	
Eigenvalue	8.63	3.73	1.79
Variance (%)	29.8	12.9	6.2
Cumulative Variance (%)	29.8	42.6	48.8

Note. $N = 1,535$. Only factor loadings $\geq .40$ are listed.

